

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA
E PRÁTICA DE ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LILIANE REPINOSKI FRANCO

**CARTOGRAFIA DAS POTÊNCIAS E DAS POTENCIALIDADES
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL- UM DIÁLOGO ENTRE AS
POLÍTICAS E AS PRÁTICAS**

**CURITIBA
2015**

LILIANE REPINOSKI FRANCO

**CARTOGRAFIA DAS POTÊNCIAS E DAS POTENCIALIDADES
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL- UM DIÁLOGO ENTRE AS
POLÍTICAS E AS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Madruga Cunha.

**CURITIBA
2015**

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Franco, Liliâne Repinoski

Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial - um diálogo entre as políticas e as práticas. / Liliâne Repinoski Franco. – Curitiba, 2015.
151 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.


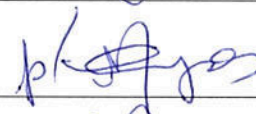

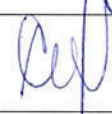
1. Educação – educação especial – diálogos.
2. Educação inclusiva – inclusão – políticas públicas. 3. Educação especial – prática – formação. I. Título.

CDD 371.9

PARECER

Defesa de Dissertação de **LILIANE REPINOSKI FRANCO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha, Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa, Prof. Dr. Carlos Mosquera arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "CARTOGRAFIA DAS POTENCIAS E DAS POTENCIALIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL- UM DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Claudia Madruga Cunha		Aprovado
Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa		Aprovado
Prof. Dr. Prof. Dr. Carlos Mosquera		Aprovado

Curitiba, 02 de setembro de 2015.



Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

Aos estudantes com deficiência com quem tive contato e o privilégio da convivência. Por me afetarem e ensinarem, nesta trajetória profissional, a valorizar e respeitar as diferenças, tornando-me sensível ao outro.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer, em primeiro lugar, a minha orientadora, professora Dr^a Cláudia Madruga Cunha, pelas incansáveis orientações, sugestões, reescritas, conselhos, enfim, por sabiamente me conduzir à conclusão deste trabalho.

Aos idealizadores do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, por meio da coordenação e seu corpo docente, que me proporcionou a oportunidade de fazer parte da história na primeira turma do programa.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado Profissional e aos colegas de trabalho, pelos momentos compartilhados, pelas palavras, pelo incentivo que alimentaram minha vontade de seguir.

Às instituições municipais, escolas e CMAEs, participantes desta pesquisa, que por meio de seus gestores abriram as portas para minhas indagações.

Às quatro profissionais que fizeram parte desta cartografia, pela disponibilidade em colaborar, de forma inestimável, com seus relatos e depoimentos nas entrevistas, enriquecendo mais a pesquisa.

Aos professores: Dr. Carlos Fernando França Mosqueira, Dr. Luciano da Costa Bedin da Costa, Dr^a Marília Andrade Torales Campos e Dr^a Valéria Lüders, pela participação nas bancas e pelas importantes contribuições.

A todos que de alguma forma torcem por mim.

Aos meus pais, José e Cecília, à minha irmã Lília, que sempre me apóiam em minhas decisões e que deram, nestes dois anos, o suporte para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha querida filha Jordana, a qual muitas vezes não pude dar atenção, sendo ausente em momentos importantes e difíceis, entendendo, da sua maneira, que precisava me dedicar ao Mestrado.

Ao querido Felipe, ainda por vir no meu ventre, pela surpresa da vida e pela renovação da família.

A uma pessoa especial em minha vida, ao José Luis, meu esposo, pela paciência e apoio incondicional, pelas conversas, por me ouvir e me entender em todos os momentos, principalmente nos difíceis, sem o qual tudo seria muito mais complexo!

RESUMO

Podemos considerar que, na atualidade, é notória a evolução das Políticas de Educação Especial nas últimas décadas. O que se propõe discutir neste trabalho são as relações entre as potências das Políticas de Educação Especial Inclusiva com as potencialidades ou possibilidades das práticas docentes realizadas pelos profissionais que atuam em escolas públicas de ensino regular e em Centros Municipais de Atendimento Especializado – CMAEs de Curitiba. Esta dissertação utiliza-se do método cartográfico para mapear essa relação, tendo como ponto de partida a própria trajetória profissional da pesquisadora; faz-se, desta cartografia, um modo de desvendar pistas ligadas ao dualismo entre políticas e práticas, teorias e métodos que afetam os fazeres e a rotina dos profissionais. Normas que orientam as práticas docentes que, empoderadas pela legislação atual e pelas questões contemporâneas a esta sociedade, têm avançado lentamente. A escolha da cartografia reflete o panorama teórico ou o pano de fundo deste trabalho e sua relação com a “Filosofia da Diferença”. Filosofia que sensibiliza para as análises ancorada nos conceitos de Gilles Deleuze, que invoca o conceito de diferença para trazer a singularidade do que é diverso ou múltiplo; e em Michel Foucault para análise dos discursos na perspectiva de poder, para problematizar os conceitos de “potência”, “normalidade” e “anormalidade”, que indiretamente se mostram presentes tanto nas políticas como nas práticas de Educação Especial. Como uma cartografia, este “mapa” divide-se em quatro linhas: a primeira linha, **O poder fazer de uma prática profissional**, traz o contexto histórico e política sob o qual se construiu minha própria prática; a segunda linha chama-se **Potências nas políticas da Educação Especial**, diz das Políticas de Educação Especial e sua potência normatizadora; a terceira linha, denominada **Potencialidades e práticas da Educação Inclusiva**, é a linha das teorias que animam a cena deste campo, revisam e analisam a relação entre as políticas e as práticas na área da Educação Especial; e a quarta linha, chamada **Rotinas e práticas – escuta sobre as práticas da Educação Especial nos CMAEs e escolas de Curitiba**, traz a escuta das práticas da Educação Especial nos CMAEs e escolas de Curitiba, as narrativas dos profissionais sobre o que podem potencializar na sua prática. Concluindo, **Potencialidades por vir na Educação Especial** retoma esta cartografia com a ideia de Deleuze e Gattari (1995) de que este mapa aberto propiciem múltiplas entradas, para se cartografar na escola caminhos que direcionem ao respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva, Políticas, Práticas, Potências e Potencialidades

ABSTRACT

We can consider that, nowadays, the evolution of Special Education Policies in recent decades is notorious. What is proposed to be discussed in this dissertation are the relations between the potencies of Inclusive Special Education Policies with the potential and possibilities of teaching practices carried out by professionals who work in public schools in basic education and in Municipal Centers of Specialized Care (Centros Municipais de Atendimento Especializado – CMAEs) of Curitiba. This dissertation used the cartography method to map this relation, taking as its starting point the own professional career of the researcher; this cartography is a way to uncover clues linked to the dualism between policies and practices, theories and methods that affect the work and the routine of professionals. Norms that guide educational practices that, empowered by the current law and the contemporary issues of this society, have advanced slowly. The choice of mapping reflects the theoretical scenario or the background of this work and its relation to the "Philosophy of Difference". Philosophy that raises awareness of the analyses based in the concepts of Gilles Deleuze, which invokes the concept of difference to bring the uniqueness of what is different or multiple; and in Michel Foucault for the analysis of the discourse in perspective of potency, for problematize the concepts of "potency", "normality" and "abnormality", that indirectly show their presence both in political as in Special Education practices. As a cartography, this "map" is divided into four lines: the first line, the power to make professional practice, and it brings the historical context and policy under which it built my own practice; the second line is called Powers in the Special Education policies, that says the Special Education Policy and its normative power; the third line, called Potentialities and practices of Inclusive Education is the line of the theories that animate the scene of this area, review and analyse the relation between policy and practice in the area of Special Education; and the fourth line, called routines and practices - Hearing on the Special Education practices in CMAEs and schools in Curitiba, brings the listening of the Special Education practices in CMAEs and schools of Curitiba, the narratives of the professionals about what they can boost in their practice. In conclusion, Potentialities to come in Special Education takes up this cartography with the idea of Deleuze and Gattari (1995) that this open map propitiate multiple inputs, to map out in school ways that direct the respect for differences.

Keywords:

Inclusive Special Education Policies, Practices, Potencies and Potentialities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP – Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BM – Banco Mundial

CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DI – Deficiência Intelectual

DM – Deficiência Mental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – (Lei nº 8069/90)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NRE – Núcleo Regional de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

QI – Quociente de Inteligência

SEED – Secretaria de Estado de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SEP – Semana de Estudos Pedagógicos

SUED – Superintendência da Educação

SR – Sala de Recursos

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
LINHA 1: O PODER FAZER DE UMA PRÁTICA PROFISSIONAL	19
INGRESSO NA DOCÊNCIA	20
PODER INCLUIR DOCENTE.....	24
O DIAGNÓSTICO	27
DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO: VONTADE DE INCLUIR DOCENTE	30
POTENCIALIDADES DA INCLUSÃO: DAS FRAGILIDADES ÀS CONTRADIÇÕES	35
LINHA 2: POTÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
IDENTIDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
PANORAMA EDUCACIONAL DA INCLUSÃO.....	45
A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS 80.....	49
ANOS 90: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS	49
A INCLUSÃO COMO IMPERATIVO DO ESTADO	55
A INCLUSÃO EM DISCUSSÃO – NACIONAL E LOCAL	59
IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	63
POLÍTICAS E POTÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	66
LINHA 3: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68
DUALISMOS NO DISCURSO SOBRE O OUTRO.....	70
O MÚLTIPLO DA DIFERENÇA – A DEFICIÊNCIA.....	74
CONCEITO DA DIFERENÇA	78
ESGOTAMENTO DAS PRÁTICAS DE APRENDER E DE ENSINAR.....	83
UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE É POSSÍVEL?	88
OUTROS PLANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	90
LINHA 4: ROTINAS E PRÁTICAS – ESCUTA SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CMAES E ESCOLAS DE CURITIBA	98
ESCUTA DAS VONTADES DE PODER INCLUIR DOCENTE	102
RESISTÊNCIA DA VONTADE DE PODER INCLUIR DOCENTE.....	109
AGENCIAMENTODAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	111

OUTRAS POTENCIALIDADES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	113
DAS ROTINAS E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CMAES – DO DIAGNÓSTICO AOS ENCAMINHAMENTOS.....	115
DO PLANEJAMENTO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM	119
DA ATENÇÃO SOCIOAFETIVA AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA ...	121
TRABALHO EM REDE - ATENDIMENTO ESPECIALIZADO INTERDISCIPLINAR	125
LIVRE OPINIÃO SOBRE O QUE PODE A INCLUSÃO - MELHORAR, TRANSFORMAR E GARANTIR A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO	128
CONCLUSÃO – POTENCIALIDADES POR VIR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	134
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA	150

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação diz de um estudo e pesquisa que se utiliza do método cartográfico para tratar das potências e das potencialidades, dos dualismos e dos contrapontos existentes entre políticas e práticas da Educação Inclusiva. Opera tanto com as políticas como condições objetivas, que dão o poder para que uma ação de educação se faça inclusiva, como com as práticas desta área, quando entende que nelas se desdobram condições subjetivas das primeiras. Ambas formam um dualismo que se avizinha em trocas constantes, e se mostra nas rotinas das ações institucionais, na formação docente, na vontade de poder incluir docente.

A opção metodológica pelo uso da cartografia tem por base teórica a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari¹ que dizem que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (1995, p.11). Nesse sentido, se propõe mapear a relação entre a potência ofertada pelas políticas e as potencialidades ou possibilidades relacionadas às práticas docentes em Educação Especial dos CMAEs e Escolas de Curitiba.

Uma vontade de poder incluir docente², uma força instintiva que forja o humano profissional, o atravessa, e nisso atravessa todo este mapa de potências e potencialidades de uma Educação Especial. Sem destacar se essa vontade se faz de forças positivas ou negativas, ativas ou reativas, boas ou ruins, o fato é que é dela vem a energia que move esta cartografia, permite uma tonalidade diferente, para um mapa onde uma escrita, tratando de um mesmo tema, o oferte por caminhos diversos.

¹Gilles Deleuze, filósofo (1925-1995) produziu uma obra admirável trazendo a proposta de uma filosofia da diferença, junto a Félix Guattari (1930-1992) filósofo, psicanalista, ambos franceses, conheceram-se em 1968 e escreveram juntos as obras: O Anti-Édipo (1972), Kafka, por uma literatura menor (1975), Rizoma (1976), Mil Platôs (1980) e O que é a filosofia? (1991).

²Faço aqui uma analogia com o conceito de vontade de poder de Nietzsche, estudado e evidenciado na ética deleuziana. A vontade de poder, quando referida ao problema da criação dos valores, diz respeito também a um querer, mas de outro tipo: não um querer relacionado ao poder, mas um querer interno da força. Esse querer interno da força pode ser afirmativo ou negativo, como dito anteriormente. Já podemos deduzir então que uma vontade de poder afirmativa é característica das forças ativas, sendo que uma vontade de poder negativa é própria das forças reativas. Cf, MANGUEIRA, Mauricio; BONFIM, Eduardo M. *Forças versus representação – o legado no Nietzsche na filosofia de Deleuze*. Revista Kriterion, vol.55, n.130, Belo Horizonte, 2014.

Ao invés de mostrar uma trajetória linear, a cartografia aponta a rede de conexões, o cruzamento de linhas, os vários traçados de uma realidade complexa como é o caso das práticas em Educação Especial que ocorrem no interior das escolas, orientadas por políticas inclusivas. Faz-se esta cartografia na busca de estabelecer um diálogo de linhas paralelas, cruzadas, transversalizadas, sobrepostas, entre as Políticas de Educação Inclusiva e as práticas docentes que hoje se executam nos contextos dos Centros Municipais de Atendimento Especializados - CMAEs e das Escolas Municipais de Curitiba.

Tendo por ponto de partida a própria trajetória profissional, faz-se dessa cartografia um modo de desvendar pistas ligadas ao dualismo entre políticas e práticas, teorias e métodos que afetam os fazeres e a rotina dos profissionais da Educação Especial. Normas que orientam as práticas docentes que, empoderadas pela legislação atual e pelas questões contemporâneas a esta sociedade, têm avançado lentamente.

Daí se suspeitar que há um enfraquecimento das potencialidades e das práticas profissionais nessa área, produzido pela intensificação das políticas inclusivas, causador de um progresso tímido e de baixa qualidade nos diagnósticos que orientam a recepção, o acolhimento, o encaminhamento e acompanhamento do processo educativo do estudante com deficiência³. Alertar para este contexto, onde a força de uma política parece se fazer enfraquecida nos contornos das práticas docentes, motiva este trabalho investigativo.

Kastrup e Barros justificam o caráter processual do método cartográfico afirmando que esta metodologia “não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (2009, p.77). É um método que reconhece uma perspectiva construtivista do conhecimento e compreende o equilíbrio entre objetivismo e subjetivismo; remete a uma busca de transversalidade, possível de ser visualizada em redes e conexões, através de uma comunicação que não se esgota.

³Os termos “estudante com deficiência”, “alunos ou crianças com deficiência” ou “pessoas com deficiência” será utilizado neste trabalho por corresponder aos termos mais recentes utilizados por pesquisadores e autores que tratam da Inclusão, além de ser como os deficientes gostariam de ser nomeados. Romeu Sassaki, pesquisador nesta área explica que “pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.” (SASSAKI, 2003, p.5).

Desta forma, através da cartografia, a cartógrafa ou pesquisadora é convocada a dar atenção às saliências; dar visibilidade, ao que lhe chama atenção. Esta atenção seletiva se mostra uma espécie de “deslocamento do foco atencional” (KASTRUP, 2009, p.39). Nesta perspectiva, a escolha do método cartográfico permite elaborar e expressar, por meio do foco atencional, experiências do território habitado, jogar-se a campo, buscar o real, “experimentar a desterritorialização que permitirá a produção-transformação da realidade” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.89).

Vale ainda destacar que este método admite a pesquisa participante, ou seja, uma vez a pesquisadora estando inserida, faz parte, está imersa ao seu objeto de estudo, em envolvimento e contato direto com seu território profissional. Sobre os caminhos da pesquisa, Costa (2014) afirma que não há um único caminho, mas que o cartógrafo inventa os seus na medida que faz parte do próprio território de pesquisa (COSTA, 2014, p.71).

A escolha da cartografia reflete o panorama teórico ou o pano de fundo deste trabalho e sua relação com a “Filosofia da Diferença”. Filosofia que sensibiliza para as análises da diferença entre os seres, vividos, sentidos, experimentados, experienciados, mobiliza para a atenção aos detalhes das diferentes vontades, dos discursos, dos fazeres que dão sentido a humanização dos processos coletivos. Usa-se, junto à cartografia, alguns conceitos propostos por Gilles Deleuze, na sua tese *Diferença e Repetição* e outros que este pensador constituiu, em parte de sua obra escrita junto ao já citado Félix Guattari.

Com o conceito de diferença, que traz a singularidade do que é diverso ou múltiplo, se ampara uma visão sobre um fazer outro, dirigido para o estudante com deficiência. Estudante que requer uma aprendizagem diversificada, algo que desafia a ação do profissional que atua nesta área.

Recorre-se também aos conceitos de normalidade e anormalidade de Michel Foucault⁴ presentes em algumas das suas obras (1998, 2001, 2004 e 2012), assim como se utiliza suas análises dos discursos, como estes refletem

⁴Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, historiador das ideias, teórico social, crítico da modernidade, será recorrido em suas obras à relação entre normalidade/anormalidade, poder e conhecimento, discursos e controle social.

e engendram formas de poder, quando se problematiza os discursos das políticas e das práticas em Educação Especial.

Com intuito de fornecer um traçado contemplativo do mapa que pretende ser este trabalho, estabeleceram-se algumas linhas. Conforme ensina Deleuze (1998), as linhas podem ser molares, as que constituem o sujeito, a partir de suas experiências e vivências e envolvem família, profissão, trabalho, classe social, gênero e suas subjetividades; podem ser também moleculares, que são bem mais flexíveis e atravessam sociedades, grupos, instituições, indivíduos, são as que traçam pequenas modificações, fazem desvios e podem ser quebradas; e por fim, há as linhas de fuga que não se reduzem a um trajeto, escapam da estrutura, não têm território, portanto permitem avançar, permitem descobertas, permitem rupturas.

Tais linhas dizem dos caminhos percorridos por esta análise, das trilhas, das direções e dos desvios necessários, outros espontâneos, que se apresentaram no percurso deste estudo. Entre estes diversos traçados foram organizadas quatro linhas que destacam: a primeira linha, molar, diz do contexto histórico e político sob o qual se construiu minha própria prática nesta área e se intitula **O poder fazer de uma prática profissional**; a segunda linha, chama-se **Potências nas políticas da Educação Especial**, é uma linha de segmentação maleável ou de fissura molecular, diz das Políticas de Educação Especial, sua potência normatizadora, entretanto não reduzida ou limitada à normatização; a terceira linha, denominada **Potencialidades e práticas da Educação Inclusiva**, também de perfil maleável ou de fissura molecular, é a linha do discurso, das teorias que animam a cena deste campo, revisam e analisam a relação entre as políticas e as práticas na área da Educação Especial. Basicamente teórica, refere-se aos estudos dos especialistas que desdobram as questões que se impõem entre a norma e a ação.

A quarta e última linha, chamada **Rotinas e práticas – escuta sobre as práticas da Educação Especial nos CMAEs e escolas de Curitiba**, aponta para uma linha institucional, molecular, que traz a escuta das práticas da Educação Especial nos CMAEs e escolas de Curitiba. Analisa nas narrativas dos profissionais o que estes vêm podendo potencializar ou conseguem efetivar na sua prática, tendo por parâmetro os dispositivos e agenciamentos das leis e das políticas nacionais e locais de inclusão.

Por fim, nomeou-se a conclusão deste trabalho de **Potencialidades por vir na Educação Especial**, deixando, nas aberturas, possibilidades de novas linhas de fuga que possam traçar uma educação inclusiva, singular e democrática.

Os mapas, com o traçado de suas linhas, contribuem para mostrar como um problema vivido numa prática profissional específica demanda outras análises subjacentes a esta realidade. Entendendo que o contexto de uma pesquisa se faz de teares sobrepostos, a cartografia ajuda a mostrar os panoramas implícitos nas imagens da Educação Especial. Imagens que trago nas minhas memórias, que não são só minhas, uma vez que podem ser compartilhadas com um grande grupo de profissionais que viveram e vivenciaram tempo e experiências comuns, na circunstancialidade de um momento sociocultural.

Trago a primeira linha escrita em primeira pessoa para dizer do início de uma prática docente, que se fez vivenciando o contexto cultural típico da década de noventa. Período no qual diferentes grupos clamavam por seus direitos, tempos institucionais onde as práticas de Educação Especial no Brasil ganharam especial impulso diante do processo de crescente democratização, vivido em várias esferas socioeconômicas e culturais no país.

Influenciado por movimentos mundiais, principalmente após o encontro de Salamanca (1994), esta época se caracterizou pelos avanços e a abertura no processo de democratização do país. As políticas públicas voltadas para a educação passaram a garantir direitos a todos, ampliando o dever do Estado com a educação escolar e incluindo nesse anseio o estudante com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Nesse contexto, forja-se minha prática docente nas escolas públicas de ensino fundamental nos anos iniciais. Um início de trajetória profissional marcado por mudanças políticas e educacionais, que se desdobram em novas necessidades para os profissionais que precisavam se capacitar para as demandas. O destaque que as políticas trazem ao estudante com deficiência sensibilizou muitos dos profissionais que atuavam nas escolas básicas. Abriram-se novas perspectivas profissionais no interior da escola pública.

Em Curitiba, muitos buscaram formação nos cursos em nível complementar - Ensino Médio, ofertados pelo Instituto de Educação do Paraná.

Estes cursos de formação para Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, com duração de um ano, contemplavam a especialização para atuação direcionada aos educandos com Deficiência Visual - DV, Deficiência Auditiva - DA e Deficiência Mental - DM. Também houve, nesse período, crescente abertura e procura por cursos de especialização em áreas ligadas à Educação Especial.

Na década seguinte, início do século XXI, muitas reformulações nas políticas educacionais são feitas, potencializando experiências e experimentos em torno de uma Educação Inclusiva. Basicamente pode-se dizer que se refaz uma “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”⁵ atribuindo certa supremacia ao Estado que, por meio da renovação dos discursos, produz contradições na implementação de ideias ainda não concretizadas. Tal estratégia objetivou que se efetivassem iguais direitos de estudar e de aprender às pessoas com deficiência, como a qualquer cidadão, o que trouxe um grande avanço para esta área, valorizando em grande medida o saber especializado.

Este período de trajetória profissional, em que é projetado para Educação Especial a ampliação do acesso ao ensino regular, fica referido com mais detalhes nas rotinas e vivências contempladas na primeira linha, transcendem as experiências docentes para além da integração do aluno com deficiência. Um cenário educativo novo é vislumbrado pelo Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, possibilitando ao educando com deficiência ser visibilizado objetivamente, sua presença no ambiente escolar vai empoderando novas subjetividades, novos valores na escola básica.

Neste sentido, com os desdobramentos dos dispositivos legais, outras relações institucionais e profissionais se impuseram, diferentes poderes e saberes, assim como a organização dos espaços e tempos se instalaram reinventando as práticas escolares. A atuação direcionada a este estudante passa a pautar-se na ideia que suscita a desconstrução de rótulos, a

⁵ O documento “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA” foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

construção de novas identidades para se efetivar sua inclusão no ambiente escolar.

Quando, na primeira linha, é descrito o contexto que configura no tempo uma prática, a própria prática, posta aqui como lugar de onde parte o envolvimento com o tema e se conjuga a relação entre as políticas e as práticas, já se prepara o traçado da segunda linha. Nesta linha institucional, política e molecular, que regulamenta e idealiza a Educação Especial como imperativo repleto de pragmatismo técnico, são referidos os dispositivos ou agenciamentos⁶ das normativas, cujos efeitos vêm se acompanhando nas práticas das instituições das quais participo nesses últimos 20 anos, em que as Políticas de Educação Inclusiva foram se aprimorando, avançando, ganhando mais espaço.

Entre esses agenciamentos, as leis que orientam a vigência de práticas inclusivas no Brasil passaram por várias etapas e reformulações desde a década de 1990, quando o movimento mundial pela educação inclusiva tomou força. Na década seguinte, de 2000, outros agenciamentos, outras leis, decretos, resoluções e portarias foram promulgadas com o intuito de oferecer algumas condições para a permanência do estudante com deficiência nas escolas de ensino regular, assim como a garantia de aprendizagem, culminando com o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em janeiro de 2008. Este instrumento é considerado determinante para que o estudante com deficiência confirme sua presença, que passa a ser notada com maior frequência na escola pública.

Neste processo, além de se fazer cumprir com as determinações das leis nacionais, os governos estaduais e municipais, assim como as instituições de ensino passaram a ampliar o debate em torno do atendimento educacional ao aluno em questão. Ao longo da pesquisa evidencia-se, entretanto, que as interpretações dadas às leis, nas esferas locais, direcionam diferentes

⁶Agenciamento é um conceito usado por Deleuze que corresponde ao que Foucault chama de “dispositivo”. De forma geral, “dispositivo” refere-se ao conjunto de elementos que contribui para que uma certa “disciplina” funcione. Agenciamento, em Deleuze, refere-se a produção de enunciados, composto por ideologias. Normalmente o agenciamento é coletivo, no entanto há diversos “tipos” de agenciamentos, com diferentes funções: agenciamento coletivo, agenciamento de Estado, agenciamento de desejo, etc. As instituições, as leis, o Estado, um grupo, podem designar agenciamentos. (DELEUZE, 1998)

entendimentos, além disso os encaminhamentos que valorizam aspectos legais acabam ocultando as contradições vividas, aprisionando seus envolvidos quando a estes não é dada a voz.

Diante deste cenário complexo e divergente, na terceira linha passa-se a tratar do contexto teórico; recorre-se aos pressupostos da Filosofia da Diferença para auxiliar na parte desta cartografia, que busca interpretar as variáveis presentes nas Políticas de Educação Especial, assim como fundamentar os conceitos relacionados às diferenças.

Para a linha três, parte-se de que, com o alargamento de uma concepção democrática e includente de educação, alguns estudos passaram a se mostrar sensíveis às necessidades de uma educação diferenciada. Típico do pensamento contemporâneo, há muitas produções acadêmicas na área da educação que trabalham concepções sobre o ensino voltado às diferenças. Teóricos que leem Deleuze e Guattari, assim como outros que estudam Foucault, constroem junto com estes pensadores teses e obras que contribuem nesta linha para o aprimoramento do conhecimento e outras formas de entender as diferenças.

Nesta trajetória geográfica que mapeia a prática profissional, junto com o percurso histórico das políticas de inclusão, problematiza-se que, diante das potencialidades oferecidas pelas normativas, os profissionais envolvidos com a Inclusão vêm percebendo e manifestando que os estudantes com alguma deficiência estão em maior número presentes nos espaços escolares, mas não necessariamente ou efetivamente incluídos, conforme a abrangência que esse conceito remete.

Neste sentido, a quarta linha é a da escuta. Por ser molecular, atravessa o comprometimento do docente em atuar na escola inclusiva, refletindo os fluxos das práticas que foram sendo revisadas, adaptadas, melhoradas, algumas abandonadas, ações que com o passar do tempo ganharam outra velocidade e movimento. Uma linha traçada partindo do pressuposto de que a lei por si só não fornece condições de uma prática includente; discute com os quatro profissionais entrevistados o como empiricamente as propostas educativas, que derivam das leis, têm se informado naquilo que pode esse dispositivo potencializar.

Um aspecto aprofundado nesta linha é considerar que, tendo havido uma necessidade social que convocou o aparecimento das leis, tendo a gestão política e a opinião pública em geral acatado a estes auspícios, os estabelecimentos de ensino se viram obrigados a adaptar-se e a ofertar uma educação para o estudante com deficiência, especial, com igual direito dos demais. Contudo, a atuação de alguns profissionais chega a reinformar o que a lei informa e contribui para construção de práticas que interpretaram, quase que sem nenhum subsídio, um trabalho com o estudante com deficiência.

Daí quer esta cartografia desconfiar da condição dos profissionais da Educação Especial, na escola básica, dos saberes que o Estado dispõe para as práticas profissionais, que vão acontecendo sob a vigência de uma lei. Almeja-se saber mais sobre como as Políticas Públicas que promovem a inclusão têm capacitado os profissionais para que estes se informem com a Lei, entendendo que a formação dos profissionais e a participação nos debates são fundamentais para que este grupo se sinta prestigiado, seguro e convocado a discutir a vigência desta lei, suas possibilidades para atuar e para a construção das práticas inclusivas.

Pode-se dizer que a metodologia escolhida se caracteriza por não seguir os convencionalismos da Ciência Moderna quanto às estratégias de estudo. Pode-se utilizá-la para dizer de vários percursos que se arranjam de modo processual, organizando uma relação entre partes que permitem fluxos e movimento entre as mesmas. Quando se trata ora das práticas em Educação Especial nos CMAEs e escolas de Curitiba e ora das políticas internacionais, nacionais e locais, não está se traçando duas linhas paralelas que correm independentes uma da outra. Quando se trata da própria prática e da prática dos colegas, não se está fazendo simples paralelismo. A cartografia diz de um mapa onde as linhas mostram perspectivas comunicantes, elas traçam uma composição que contribui para a construção de diálogos e a superação dos dualismos entre teoria e prática. Dualismos muitas vezes percebidos como simples paralelos, quando são antagonismos comunicantes dos quais se derivam outras possibilidades.

LINHA 1: O PODER FAZER DE UMA PRÁTICA PROFISSIONAL

Chama-se sinal o que desencadeia um afeto, o que vem efetuar um poder dê ser afetado: a teia se agita, o crânio se dobra, um pouco de pele se desnuda... (DELEUZE, 1998. p.50)

Um mapa delineia, com suas linhas traçadas, o início de uma trajetória profissional na educação. Mapa de caminhos que percorri, outros que abandonei, minhas idas e vindas a lugares onde deixei e me deixaram marcas. Espécie de cenas que dizem dos tempos e dos lugares que me habitam. Lugares por onde passei, desvios que me capturaram e me deixaram levar pelas experiências que me acompanham.

Ingressei no ensino médio, no curso de Magistério, um pouco antes da década de 1990, em 1989, ainda com 14 para 15 anos. Como toda adolescente, muitas expectativas se delineavam quanto ao futuro profissional, e a escolha desta carreira era uma das opções que prometia ser a mais indicada, apontava para um campo profissional promissor. Bastava ter jeito para coisa.

Nos anos noventa tinha menos de 20 anos e já atuava como professora dos anos iniciais, em escola pública. Mas, como todo início, não foi fácil minha adaptação ao trabalho e à rotina da escola! Eu não possuía experiência para encarar, nos primeiros anos de trabalho, turmas iniciais de alfabetização, que demandavam muita dedicação e planejamento. Além disso, pensar e repensar constantemente propostas diferenciadas, direcionadas principalmente àqueles que tinham dificuldade para aprender, exige muito de uma novata. Com o tempo as práticas foram sendo reformuladas, muitas abandonadas, outras ganhando sentido quando mostravam bons resultados, proporcionando a cada passo a satisfação em poder ensinar.

Neste percurso, o entusiasmo pela Educação foi tomando espaço na mesma proporção em que novas práticas se mostravam importantes e, diante de cada avanço, de cada conquista, de cada descoberta, melhorava minha atuação junto aos estudantes. Mas foi o encontro com a Educação Especial o maior responsável por me fazer a profissional que sou hoje. Foi nesse lugar profissional que me sensibilizei pelas causas do outro; posso dizer que as experiências que tive nesta área tornaram-me atenta a detalhes, despertaram o

desejo e a vontade de forjar uma atuação que se desafia. Espécie de “vontade de poder contribuir” com a aprendizagem dos que possuem alguma fragilidade ou forma diferente de aprender. Potencialidade da minha prática, que vejo no tempo se alimentando da potência do direito; direito que cada cidadão tem, não importando suas condições prévias, físicas e intelectuais, que o dispõem a aprender

Foram mais de vinte anos vividos nas escolas e em Centros Municipais de Atendimento Especializados – CMAEs. Quando olho para trás revejo cenas de uma rotina em Educação Especial de que participei. Adentro essa área na década de 1990, no entanto lembro de cada período sendo influenciado pela década anterior. E na medida em que o discurso pela democratização da escola ganhava espaço, recomendando a ampliação dos direitos à educação para todos, foi se fazendo o convívio escolar com alguns estudantes anteriormente segregados.

INGRESSO NA DOCÊNCIA

Já nos primeiros anos de docência, tenho alguns momentos que permanecem registrados em minha memória; o contato com crianças com alguma deficiência, que frequentavam o ensino comum, me fizeram gradativamente sensível para a causa da inclusão. As primeiras experiências em Educação Especial foram vivenciadas quando indicada, em 1993, a atuar como professora substituta em uma Classe Especial, ao ocupar o espaço deixado vago por uma professora em licença. Mesmo sem formação, aceitei o desafio e me deixei capturar! Percebi o quanto era importante para aqueles alunos estarem na escola, estudantes com deficiência, especiais, não por sua deficiência, mas por necessitarem de uma atenção, um olhar diferenciado e sensível.

Naquele momento, vivenciar na realidade escolar estes movimentos, em que o educando com deficiência se inseria e ganhava maior visibilidade, me fez perceber que, embora especial, esse estudante nem sempre é bem aceito pela escola, nem é percebido em condições de aprendizagem, pois é visto como aquele que não possui as qualidades ligadas à racionalidade lógica que facilitam o processo educativo.

Compreendi, então, que não bastavam as práticas pedagógicas pautadas nos mesmos métodos que a escola utilizava com outras crianças. Métodos que já não davam resultado, pois compartilhavam dinâmicas de segregar ou excluir. O que o estudante com deficiência suscita no ambiente escolar muitas vezes é a desconstrução de rótulos ou a construção de novas identidades profissionais, para atuação com este que aprende diferente.

Naquela época os diagnósticos para compor as Classes Especiais se orientavam pela assertiva de que se devia selecionar estudantes com alguma deficiência intelectual leve ou moderada. Estas deviam ser comprovadas por laudos médicos ou testes de inteligência. No mesmo diagnóstico se devia atender também àqueles que haviam passado pela escola e possuíam um histórico de defasagens no seu desenvolvimento global, múltiplas repetências e fracasso escolar. A estes era indicado estarem em uma turma com menos alunos, onde um ano letivo não fosse o tempo necessário para avançar no seu processo de aprendizagem. Confesso que tudo era muito novo para mim, pouco conhecia sobre as deficiências, não tinha um olhar diferente daquele que os estágios do curso de Magistério, me proporcionaram. Ou seja, pensava que sabia ensinar a todos, mas do mesmo jeito.

Neste sentido, o conhecimento de algo que se desconhece possibilita uma ação, que antes daquela experiência parecia improvável. Entretanto, venho questionando, desde muito tempo, se realmente é assim que tudo deve ocorrer, os saberes docentes em Educação Especial se forjarem no clamor da experiência. Experiência que por um lado me leva questionar a força das políticas que vão determinando os avanços, esses poderes sobre os profissionais da área que correndo para adaptar-se, vão se transformando em potências.

Reflito que o que forçosamente a política nos impõe é a experiência e nela, na experiência, se faz a sensibilidade que reúne, fortalece para alguns o trabalho com este grupo, mas para outros afasta. Minha vontade de inclusão docente, como chamo neste trabalho, se fez após esta experiência inicial, quando busquei uma formação complementar para poder ter ou desenvolver a potência no trabalho direcionado às crianças com deficiência intelectual, de aprendizagem diferenciada.

Ainda na metade de 1993, ingressei no curso adicional, em nível médio, ofertado pelo Instituto de Educação do Paraná, chamado de curso de formação para Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, específico para a formação e atuação em Deficiência Mental – DM. O desejo de atuar com essa área foi crescendo, na medida que os conhecimentos e teorias que adquiri foram possibilitando me perceber útil para operar com o que até então sentia que desconhecia. Ter estudado, discutido, aprendido mais sobre as deficiências, sobre as necessidades e carências do estudante com deficiência e, principalmente, ter sido informada sobre as diferentes formas de aprender, foi fundamental para me sensibilizar quanto a um trabalho ao mesmo tempo desafiador e gratificante.

Esse período se fez decisivo para a sequência dos meus estudos e trajetória profissional, redirecionou minhas escolhas profissionais e acadêmicas. A partir deste pequeno poder de entendimento que aquele aprimoramento me deu, continuei a perseguir como meta um trabalho com o estudante deficiente, o que exigia outros desafios.

Na sequência do curso adicional, em 1995, ingressei na graduação, no curso de Pedagogia. Atuando paralelamente como professora regente no ensino regular e em Educação Especial, como professora de Classe Especial, Salas de Recursos e no acompanhamento como professora itinerante de estudantes com deficiência. Em todos esses momentos, a motivação em buscar novos conhecimentos sobre as diferenças, principalmente as relacionadas a outras formas de aprendizagem, permeou minha vontade de incluir docente, vontade que alimentou muitas das curiosidades acadêmicas.

Inserida no cotidiano da escola, dinâmico e emergente, onde a retomada das práticas é diária e solicita um constante avaliar, a ação docente se fortalece em minha vontade de incluir. Em muitos momentos é preciso traçar outros caminhos, fazer de cada dia um dia, adaptar ou criar novas estratégias, metodologias a parte que garantam resultados. Por vezes se faz necessário dar dois passos para trás e então conseguir avançar um a frente. Desta forma, reavaliando as próprias práticas, compartilho desde o início de minha atuação em Educação das ideias de Paulo Freire (2003) que diz que ensinar vai além da transmissão de conhecimentos, pois vontade de inclusão é criar

possibilidades para que o estudante possa traçar sua própria produção ou construção.

Nessa trajetória profissional inicial, na qual se inserem experiências na Educação Especial, passar pelas diversas modalidades contribuiu para fomentar inquietações no que se refere às possibilidades de uma atuação mais efetiva do profissional junto ao estudante com deficiência. Na continuidade de minhas experiências em Educação Especial, na segunda metade da década de 1990, lembro-me da influência e do impacto causado por documentos internacionais, tais como: “A Declaração Mundial de Educação para Todos” (Jomtien - Tailândia -1990) e a “Declaração de Salamanca” (Espanha -1994). A partir deles, as Políticas Nacionais de Educação Especial foram reformuladas, fortalecidas por este contexto global, se impuseram sobre o local em um tempo onde muito se questionou sobre a obrigatoriedade e a aceitação de matrícula do estudante com deficiência no ensino regular.

Desde lá vivencio o avanço, as potências das tentativas de inclusão que, para além da integração que já ocorria, compunham propostas e concepções de ensino que compeliavam a efetivar a demanda da lei. Dividida entre o que havia aprendido nas teorias acadêmicas e a realidade nas instituições em que vinha construindo uma prática profissional, por alguns anos fui deslocada do trabalho direto na Educação Especial.

Entre 1998 e 2006 atuei em turmas regulares do ensino fundamental, em escola pública e particular, e também na função de pedagoga, a partir de 2003, em Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. Permaneci envolvida com a Inclusão enquanto docente e pedagoga, pois recebia em minhas turmas ou acolhia no CMEI, educandos com deficiência. Acompanhei e participei de muitos momentos nos quais era possível perceber que, na medida em que as Políticas de Educação Especial avançavam, as práticas profissionais pareciam se decompor. Quando as políticas se reconfiguram, forjam novas leis e normas, parecem interpretar que o que se fez na escola até então estava equivocado.

É necessário entendimento, reflexão, discussão, para alterar algo que se faz constituindo um rotina institucional. Dos alguns casos de inclusão que participei, recorro de experiências bem diversas. Casos exitosos em geral se relacionavam ao acolhimento de estudantes com deficiência que iniciam seu processo de diagnóstico e de acompanhamento anterior ao ingresso na escola

e nela permanecem com bons resultados porque há um trabalho interdisciplinar, que envolve profissionais de diferentes áreas. Entretanto, em alguns casos, mesmo com todo um aparato de profissionais investindo previamente no educando, antes do ingresso na escola, o processo de inclusão parece se mostrar complexo.

Na maioria dos casos ocorre que os estudantes iniciam um processo de diagnóstico somente quando acontece a sua matrícula na escola, sendo que, nestes casos, o processo pode ser conduzido e encontrar os caminhos adequados, assim como enfrentar muitos percalços.

PODER INCLUIR DOCENTE

Independentemente da condição ou da realidade que o estudante com deficiência chega à escola, desenvolver suas potencialidades é princípio presente em leis e documentos que permeiam as Políticas de Educação Especial no Brasil nas últimas décadas. Trata-se de um paradoxo que envolve a potência de inclusão das leis e as práticas possíveis e realizadas na escola. Tais potencialidades, advindas das leis, por vezes são passíveis de escaparem, e escapam, das práticas minhas ou de outros profissionais, produzem movimentos constantes que transitam entre equilíbrio e desequilíbrio, geram ora satisfação pelo trabalho alcançado e ora descontentamento diante de forças proativas, contribuindo para provocar muitas indagações; nestes movimentos é que procuro manter minhas reflexões!

Retomando a trilha ou percurso que me trouxe aqui potencialmente, a vontade de incluir me fez retornar ao Ensino Especial. Em 2007 ingressei nos Centros Municipais de Atendimento Especializado – CMAEs, atuando na Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional - ADP e no Atendimento Especializado, onde ainda trabalho. É desse território que trago as atuais percepções acerca da inclusão e das práticas docentes com os educandos com deficiência no município de Curitiba.

O modo como foi se construindo minha prática nesses espaços, desenha a profissional que sou hoje, as potencialidades de uma educadora da Educação Especial. Tratando desta trajetória mais recente, recordo que, ao

ingressar no CMAE, encontrei uma nova realidade. Estava há algum tempo atuando somente no ensino fundamental regular e na educação infantil, em função dos caminhos que segui e de escolhas que me afastaram do trabalho mais direto com essa área. Foi ali que encontrei abertura para retornar ao campo que me sensibiliza, ao lugar profissional que me dá a sensação de poder fazer diferente, de poder atuar como agente ativo de transformação. Também é o lugar do acolhimento da minha vontade de poder incluir, vontade que não se construiu em mim ao acaso, mas através das experiências vividas nesta área, das formações e estudos realizados, em busca de potencializar uma práticas includente.

Para esclarecer, os Centros Municipais de Atendimento Especializado - CMAEs⁷ são espaços de acolhimento do aluno com deficiência. Foram instituídos em Curitiba por decretos na década de 1990, oferecem atendimento nas áreas da deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência visual, altas habilidades/superdotação, transtornos de conduta e distúrbios de aprendizagem e têm por função diagnosticar e atender as crianças matriculadas na rede municipal que apresentam alguma dificuldade acentuada na aprendizagem ou deficiência.

A criação dos CMAEs não coincide por acaso com a fase de ampliação de matrícula dos estudantes com deficiência no ensino regular; foram implementados quando a demanda das escolas era avaliar maior número de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para encaminhá-los aos programas da Educação Especial, assim como oferecer apoio de profissionais especializados para o suporte no processo educativo do estudante na escola.

Sobre o trabalho desenvolvido nesses espaços de referência à inclusão escolar, há uma equipe de profissionais⁸ que envolve as áreas de educação e

⁷Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, 2006, no volume 4, em que trata da Educação Especial Inclusiva “Os CMAEs atendem estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na abrangência específica do Núcleo Regional de Educação a qual pertencem. Têm como finalidade ofertar Serviços Especializados de apoio, suporte e colaboração na identificação das necessidades educacionais especiais, bem como a efetivação dos atendimentos terapêutico-educacionais, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e à construção de melhores condições de desempenho escolar. (CURITIBA, 2006, p. 21)

⁸“Os CMAEs têm sua equipe composta por profissionais do magistério e do suporte técnico-pedagógico, por técnicos especializados e por agentes administrativos que desenvolvem um

saúde, professores, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos, que realizam o diagnóstico e o atendimento dos educandos encaminhados pelas instituições municipais de ensino. Os CMAEs também possuem caráter de apoio, suporte e colaboração na identificação das deficiência, o que remete a minha prática e a de outros profissionais que atuam realizando a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP, a qual configura-se referência para o atendimento especializado no município, assim como para a própria inclusão e encaminhamentos dados à Educação Especial.

Realizada por uma dupla composta por Pedagogo e Psicólogo, a ADP costuma ser fundamentada pelos manuais que determinam o tipo de desenvolvimento intelectual, cognitivo, psicomotor, socioemocional que, por meio de testagens e escalas ou observações informais, dirá o que é esperado para determinada idade. Ou seja, estes manuais ajudam a classificar ou codificar quais comportamentos ou habilidades o estudante possui quando passa a frequentar a escola, sendo suas características destacadas para recomendar os requisitos de seu processo de aprendizagem.

Deste modo, é costume que se faça, nos ambientes profissionais onde atuo, uma espécie de seleção das características apresentadas pelos educandos. Em minha prática de diagnóstico, ao analisar as respostas, habilidades ou características cognitivas, intelectuais e de aprendizagem do estudante avaliado, quando nas testagens este não corresponde ao esperado para sua idade cronológica ou não condiz com o período ou fase do desenvolvimento, devo considerá-lo com problemas de aprendizagem ou deficiente. Importa ressaltar que alguns estudantes que chegam aos CMAEs já possuem laudo médico de deficiência ou parecer médico de investigação de indicativos de deficiência; outros não. Estes últimos são encaminhados pelos profissionais do próprio CMAE para avaliação de profissionais da área médica que endossam ou não as hipóteses levantadas durante processo diagnóstico de ADP.

Ao longo destes nove anos de atuação na ADP constato a falta de sensibilização para o diagnóstico, percebo a escassez de recursos elucidativos sobre o ser humano, incapacidade de uma percepção que distinga a fragilidade da irregularidade, da incapacidade, do inoportuno. São sintomas que se impõem sobre certa intelectualidade ou certa racionalidade, as que vindas de uma tradição escolar embotam a ação dos profissionais, impõe-lhes uma prática restritiva no uso do diagnóstico. O que se não impossibilita, ao menos reduz as possibilidades de encaminhamento do processo cognitivo do estudantes diferente, especial.

Neste sentido, a perspectiva de avaliação diagnóstica realizada nos CMAEs toma por parâmetros as normas socialmente e culturalmente construídas ao longo da história da diferença; instala a deficiência enquanto o que escapa do normal, tomado, de certo modo, como “diferente” ou “anormal”, num processo que se perpetua, portanto contínuo e subjetivo, desde o início da minha trajetória profissional.

O DIAGNÓSTICO

No trabalho de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP, me encontrei reaprendendo a olhar para um sujeito em pleno desenvolvimento, me desloquei de mim mesma e me vi tendo que melhorar, o que em muitos pontos significa rever meus critérios de humanização, socialização, educação, culturalização, percepção, para tornar mais potente minha capacidade de inclusão. Neste movimento, o contato com estudantes com deficiência, especiais, tem movido as certezas dos meus saberes ou poderes profissionais docentes. Poderes que reforçam ou enfraquecem uma vontade de poder incluir docente, pois trabalhar com um grupo especial me faz aprender todo dia. Há um potência do deslocamento, da dúvida que se produz na necessidade de educar que foge aos padrões das práticas tradicionalmente institucionalizadas.

Para melhor ilustrar este paradoxo quanto ao diagnóstico das crianças com deficiência ou com indicativos de deficiência no CMAE, Ferreira e Ferreira (2004), explicam em seus estudos que alguns critérios adotados como parâmetros, apoiados no “aluno ideal”, estabelecido a partir de ideologias dominantes, determinam e diferenciam a normalidade dos desvios

Numa sociedade, grupo social ou nas instituições, assim como nas políticas, não se pode ignorar que as deficiências existem e são ao mesmo tempo agravadas e negadas pela construção social que as acompanha e que coloca a diversidade na posição de ilegitimidade no contexto das relações humanas. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 31)

Diante dos muitos dualismos que permeiam as práticas do Ensino Especial, no CMAE não há rotina no trabalho, que se remodela a cada dia; de certa forma isto me atravessa e me completa. Tendo em vista os inúmeros obstáculos, muitos deles estruturais, minha atuação direcionada ao estudante com deficiência, gera uma satisfação e ao mesmo tempo, no transbordamento desta ação, insatisfaz. Profissionalmente, o incômodo causa uma sensação desconfortável de que não se fez o suficiente, de que é preciso saber mais, para incluir melhor. Refiro-me muito à questão do diagnóstico, pois entendo que nele se encontra o ponto de partida, a recepção de um trabalho includente eficaz. Reconheço na insatisfação um movimento de vontade de saber, fruto de uma vontade de poder incluir melhor.

Seguindo meu percurso, por meio de pegadas por vezes incertas e orientadas para o bem ou para o mal pelas mudanças nas leis, dentre outros fatores que influenciam a área, posso dizer que minha atuação nos CMAEs mantém em seus diagnósticos e práticas o proposto pelas normativas mais recentes. Em acordo com as traduções previstas pelas esferas municipais de ensino, mais diretamente da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE, setor ligado à Secretaria Municipal de Educação que orienta as práticas que hoje realizo, as práticas se encaminham por uma concepção de Educação Especial que vem daí.

A força das propostas de Educação Inclusiva, vindas desde a virada do século, especialmente a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, documento internacional elaborado por iniciativa das Organizações das Nações Unidas – ONU, incidiram em nível nacional no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Este passou a assegurar atenção aos grupos historicamente excluídos e discriminados.

Posteriores a ele, as normativas de Educação Especial, reforçam e tentam dar potência à perspectiva de que as pessoas com deficiência devem ser assistidas no ensino regular, saindo um pouco daquele caráter

“preferencialmente” que havia nas normativas da década anterior. Neste contexto, minha função e dos demais profissionais do CMAE, refere-se ao diagnóstico e atendimento terapêutico, atualizada pelo caráter de Atendimento Educacional Especializado - AEE, previsto como apoio aos estudantes com deficiência e seus professores nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

No trabalho terapêutico desenvolvido nos CMAEs, iniciei recentemente na função de professora Reeducadora Visual⁹. Nesta atuação, além de realizar o diagnóstico inicial, realizo os encaminhamentos necessários visando melhorar as condições de aprendizagem do estudante na escola em que está inserido; tento, portanto, ao meu modo, dar novas potencialidades à inclusão idealizada nas leis. Da mesma forma que na ADP, esse trabalho me envolve na latência de uma vontade de poder incluir docente, sensibilidade que se traduz em querer proporcionar melhores condições para um encaminhamento socioeducativo no qual se faça o resgate do outro, perceba-se sua diferenciação, estado do outro, de ser diferente nele mesmo.

Acolher a diferença não significa reduzi-la ao diagnóstico, mas sensibilizar para o que caracteriza o estudante deficiente e ainda não é reconhecido para ele, para o seu contexto familiar e para o contexto institucional educativo que vai acolhê-lo. No CMAE se recebe aquele que foi encaminhado pela escola, ou o excluído dela, aquele que chega trazendo consigo as expectativas da escola e da sua família, as frustrações que buscam nesse espaço respostas para um insucesso escolar.

O poder do profissional de Educação Especial de diagnosticar, de extrair diferenças cognitivas ligadas às características de uma ou outra deficiência, que por se mostrar como tal não se enquadra no contexto da escola de ensino fundamental regular, revela o ato de uma nova acolhida socioeducativa. A receptiva por meio do acolhimento, de um olhar atento para cada estudante que chega, faz parte da ação profissional, vontade de incluir que, junto ao diagnóstico, produz no profissional de Educação Especial a necessidade de

⁹De acordo com Art. 9º, do regimento do CMAE Iva de Abreu Costa Silva “O Serviço Especializado de Atendimento Terapêutico—educacional na Área Visual é destinado ao estudante com deficiência visual e/ou falhas de percepção visual, definindo prioridades no que se refere ao atendimento educacional especializado e no domínio das aprendizagens, dando apoio e suporte técnico à instituição de origem e à família. (CURITIBA, 2008)

superação, de constante reaprender. É no movimento de interpretar as diferenças, que se apura esse olhar para as diversas dimensões do aprender em meio à vida!

Nesta perspectiva, para além da aceitação das diferenças, é fundamental entender que as políticas reparatórias e de inclusão foram visibilizando os estudantes com deficiência, especiais, dentro da escola. Essa obrigatoriedade da escola em incluir traduz anseios sociais muito antigos. Em uma sociedade, diferentes modos de ser e de existir se aglutinam num projeto aparentemente único. Cabe à escola forjar a unificação deste projeto, dando presença e condições de socialização aos diferentes indivíduos que dele participam.

DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO: VONTADE DE INCLUIR DOCENTE

Reconheço que a presença do estudante com deficiência na escola, especialmente na escola pública de Curitiba, forjou a construção dos CMAEs. Estes centros de atendimentos, que atuam sobre as diferenças em um espaço outro que não é a escola no sentido tradicional, separam os estudantes uns dos outros, para facilitar as práticas educativas. Quando em 2008 foi implementado o documento referência “Políticas Nacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva”, no qual se evidenciou a possibilidade de extinção de alguns programas de Educação Especial, como as Classes Especiais que deixaram de existir em muitos estados e municípios do Paraná, também foi ameaçada a existência dos CMAEs.

Contudo, no contexto curitibano, as Escolas, as Classes Especiais e os CMAEs, assim como os profissionais que neles atuam, se mostraram apreensivos quanto à chegada ou à permanência dos educandos com deficiência nos espaços escolares de ensino fundamental regular. O receio do novo, assim como as experiências anteriores já vivenciadas com relação ao diferente, provocou, e ainda provoca, desconfiança e certo desconforto, principalmente quando os inseridos apresentam grau de comprometimento maior do que se tinha nas salas de aula das classes regulares. Para nós profissionais, exige sair da rotina, do pragmatismo e ir além, vislumbrar outras possibilidades que nem sempre são percebidas nem realizadas com facilidade.

Enquanto as normativas, através de leis, decretos e documentos¹⁰, foram sendo tecidas pelos órgãos federais e estaduais, na tentativa de dar potência ao que se nomina como “Educação Inclusiva”, o município de Curitiba manteve os programas existentes e os CMAEs continuaram a desenvolver suas atividades e funções. Enfrentando novos desafios diante do imposto pelas Políticas Nacionais Educação, nos anos seguintes se ampliou a expectativa de que as práticas abrangessem e atingissem cada vez mais as pessoas com deficiência.

Há que se considerar ainda, quanto às práticas de inclusão desenvolvidas nas escolas e CMAEs, além da influência na sua construção de perspectivas sociais e culturais que os envolvem, há também as subjetividades advindas da área da saúde. Observado ainda hoje, Pan (2008) lembra do caráter “médico-pedagógico” da deficiência, descreve sua prevalência no século XX, mas que é refletido e presente nas práticas dos profissionais, principalmente em instituições consideradas terapêuticas e educacionais, como no caso dos CMAEs.

Ocorre, na atualidade, que o normal e o patológico continuam a se diferenciar, produzindo as desigualdades que se explicam nas próprias diferenças. Em outras palavras, na modernidade, a normalidade e a anormalidade, assim como a doença enquanto conhecimento da Ciência, traz à tona esta contradição: o deficiente tomado como outro abstrato, universalizado e unificado em modelos comuns. Ao se apropriar deste conhecimento, essa ciência também produz e controla o que é considerado em termos de desenvolvimento humano como normal e patológico, ou seja, prescreve o normal e o anormal (PAN, 2008, p.43).

Remete-se à influência da ciência tanto na potência das leis como nas práticas dos CMAEs pois, embora o caráter destes espaços seja educacional, o seu funcionamento é semelhante ao de uma clínica, reforçando e favorecendo o direcionamento para o olhar médico/pedagógico. Ao realizar a ADP, por exemplo, o educando encaminhado, que já passou por uma avaliação prévia ou, uma espécie de análise de sua evolução pedagógica e de seu

¹⁰ Refere-se às legislações e documentos elaborados nacionalmente a partir de 2008, dentre eles Decreto nº6571/2008, Resolução nº04/2009, Manual de Orientação: Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Decreto nº 7611/2011 e Plano Nacional da Educação; em nível Estadual Instrução nº014/08, nº 015/2008, nº 20/2010 e nº 016/2011.

desenvolvimento cognitivo na escola, comparece em dias e horários marcados para realizar o processo, que acontece normalmente em dois momentos (duas manhãs ou duas tardes). Conforme as características do educando, este procedimento diagnóstico demanda mais tempo, adaptações nos procedimentos avaliativos, assim como uma análise mais minuciosa de pormenores que ocorreram tanto no seu desenvolvimento desde o nascimento até aquele momento, como nas respostas durante a avaliação deste educando.

Neste sentido, tenho vivenciado no trabalho em Educação Especial que tanto os procedimentos como o tempo não se determinam em protocolos pré definidos para os estudantes com deficiência. Ou seja, na prática não há regras ou técnicas fixas a serem seguidas para os encaminhamentos: cada caso demanda instrumentos e intervenções diferenciadas que, se seguidas de forma linear ou aligeiradas, comprometem os avanços e, conseqüentemente, os resultados.

Cabe destacar que o processo diagnóstico pouco se modificou desde a implementação dos CMAEs em Curitiba na década de 1990. Os documentos recentes que envolvem as “Políticas de Educação Inclusiva” não preveem procedimentos ou orientações específicas para o diagnóstico e encaminhamentos, o que deixa a critério de cada sistema de ensino a sua forma de comprovar a deficiência ou de selecionar as crianças, direcionando as mesmas aos programas de Educação Especial.

Descrevendo um pouco sobre o trabalho realizado na rotina que se instala quando o processo de diagnóstico ou terapêutico inicia no atendimento, posso dizer que os primeiros momentos com o estudante com deficiência são direcionados a lhe instituir vínculos, para então realizar outros protocolos que orientarão seu processo de acolhimento. Diferente da ADP, os atendimentos seguidos ao primeiro encontro costumam ser semanais e têm duração aproximada de 45 minutos. Pode ocorrer de o mesmo estudante passar em um só dia por outros profissionais, de acordo com as suas necessidades ou indicações dadas na ADP.

Os especialistas que compõem os CMAEs são: Pedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Professor Reeducador Auditivo e Professor Reeducador Visual. Todos eles, além de atender o educando, fazem o acompanhamento do mesmo junto à escola, em encontros ou visitas que

ocorrem normalmente em frequência semestral, conforme demanda de cada caso, ou por necessidade da escola. São alternativas profissionais para compor um suporte técnico e especializado, na tentativa de dinamizar e dar vazão ao processo de inclusão.

São esses encontros que fornecem subsídios aos professores regentes dos alunos que atendemos, visando contribuir para os encaminhamentos pedagógicos em sala de aula. Neste sentido, os CMAEs também podem ser considerados espaços de formação, por meio de seus profissionais que assumem o caráter de rede de apoio à escola. Contudo, ao estar inserida neste contexto, em contato com estes profissionais dos CMAEs ou das escolas que assistem o estudante com deficiência, verifico que esse processo por vezes não evolui da forma esperada, deixa lacunas, não contempla a sua função na proporção desejada.

Entretanto, evidencio, tendo por base a própria experiência profissional que, em alguns casos, as condições que se tem para efetivação da parceria entre escola e CMAE são suficientes. Principalmente, quando há o envolvimento de todos os profissionais e a participação da família neste processo. Contudo, denota-se condições insuficientes em vários casos, quando a rede, que possui os protagonistas que participam deste processo, não atinge a adesão esperada, favorecendo assim uma inclusão limitada. O diálogo e troca de informações do grupo profissional responsável pela inclusão deve fluir, caso contrário, se fará uma inclusão somente numérica. Há portanto nas escolas em que transito muitos casos de inclusão, e não são poucos os que assim se fazem, que não conseguem avançar ou atingir os objetivos propostos.

Mesmo diante da indicação de que haja essa rede de apoio à aprendizagem, contempladas nas atuais Políticas Educacionais de Inclusão, nas Diretrizes para Educação Especial das escolas municipais e nos documentos orientadores dos CMAEs de Curitiba, os inúmeros conflitos e dúvidas quanto ao encaminhamento dos estudantes com deficiência denotam que as práticas inclusivas enfrentam seus percalços e desafios.

No trabalho compartilhado e conjunto entre a escola, seus professores e demais profissionais que atendem os educandos com deficiência, é previsto encontrar formas de intervenção, adaptações curriculares e outras práticas que, em caráter de complementaridade, se direcionem ao desenvolvimento do

estudante. No entanto, na realidade em que estou inserida, trago para ilustrar algumas das intercorrências que sofrem os profissionais que se dedicam a tentar garantir o processo de inclusão.

Inicia-se com a distância física que há entre CMAE e algumas escolas; o deslocamento do profissional até a escola ou da escola até o CMAE; o turno de trabalho do profissional do CMAE que não corresponde ao frequentado pelo estudante e de trabalho do professor; a disponibilidade de tempo, tanto dos profissionais do CMAE como dos professores das escolas; a frequência de encontros aquém do que se necessita, na maioria dos casos. Além disso, os recursos humanos e materiais de que se dispõe para favorecer o apoio à inclusão do estudante com deficiência na escola de ensino fundamental regular são escassos e nem sempre acessíveis. Demandam, em alguns casos, de burocracias que entram ou impedem que as ações tenham alcance, sejam renovadas e tragam novas perspectivas para o trabalho pedagógico direcionado aos educandos com deficiência.

Nesse relato de mais de vinte anos de trajetória profissional, posso dizer que, para além dos objetivos projetados por leis e documentos maiores, há um esforço crescente nos últimos anos, por parte das secretarias de ensino e das instituições de ensino fundamental, para se efetivar a proposta de inclusão das pessoas com deficiência. Em Curitiba, assim como em outros municípios, o conceito de “Educação Inclusiva”, proposto pelos documentos que normatizam e norteiam a prática escolar, legislações e documentos orientadores referidos neste trabalho, são frequentemente utilizados por educadores em geral e por essa escola que agora recebe o estudante com deficiência, recentemente remodelada em sua estrutura física, tentando impor uma nova consciência àqueles que nela trabalham.

Ocorre, no entanto, que a objetividade destas leis e documentos norteadores da prática, que se materializam na estrutura escolar, resiste em se instalar há mais de uma década enquanto prática docente. São frequentes as adversidades e contratempos, desafios diários que o profissional que atua na Educação Inclusiva precisa superar no trabalho com as diferenças. No caso dos alunos com deficiência o desafio é, para além da sua aceitação nos espaços educacionais, cumprir com sua finalidade educativa de ensinar, ou seja, garantir práticas pedagógicas que contribuam para evolução na

aprendizagem deste que apresenta ritmo, forma de aprender e de viver diferentes.

POTENCIALIDADES DA INCLUSÃO: DAS FRAGILIDADES ÀS CONTRADIÇÕES

Assim, a escola e o professor vêm mostrando fragilidades que podem ser observadas tanto nos discursos como nas práticas escolares que não conseguem abranger as demandas dos estudantes com deficiência. As necessidades específicas, que se evidenciam diante dos demais estudantes da escola, embora notadas em suas características físicas ou de comportamentos que os diferenciam, quanto à aprendizagem, ainda passam como que despercebidas. Esta espécie de exclusão a que são submetidos no interior da escola reflete-se na sociedade, quando adultos, ao buscarem participação e oportunidades.

Não posso dizer que não reconheço adultos com deficiência que conseguiram, apesar das adversidades que passaram, adquirir certa autonomia e participação social. Mas não deixo de lamentar o encontro com estudantes egressos do Ensino Especial que não têm a vida social e o exercício de sua cidadania concretizados. Mesmo após as normativas proclamadas de “inclusão” existirem há mais de duas décadas, um grande número de deficientes que, tendo passado pela escola inclusiva, não se inseriram no mercado de trabalho ou quando são inseridos, são colocados constantemente à prova de que são capazes de desempenhar determinada função.

Nesta perspectiva, destaco junto a Pan (2008) que a escola inclusiva enfrenta contradições quanto ao preparo para vida social. Ao mesmo tempo em que são difundidos os discursos de inclusão, as imposições sociais e do mercado de trabalho, que exigem certas habilidades e competências, continuam por produzir excluídos:

Em tempos atuais, contudo, essas pessoas são chamadas a participar da sociedade em nome da cidadania, da democracia, em nome de uma política social. Todavia, é evidente a contradição em que este “supostamente novo” discurso da inclusão se enuncia. Uma sociedade que aprimora modos de produção subjetiva, investindo cada vez mais em competências e habilidades globais flexíveis, na

aceleração, na rapidez e na competitividade, portanto em novas e complexas formas de inteligência, constrói novas formas de representação da normalidade, ao mesmo tempo em que cria instrumentos simbólicos e materiais para produção de um grande contingente de excluídos. (PAN, 2008, p.107)

Neste sentido, a proposta de inclusão das diferenças não condiz com as demandas sociais ligadas a uma lógica de mercado de trabalho que privilegia a competitividade e valoriza aqueles que possuem individualmente habilidades produtivas. Além destas contradições, tenho vivenciado que a escola se vê diante de cotidianas incertezas sobre “o que fazer em cada caso”, revelando sobre as práticas profissionais do cenário da inclusão que muitos educandos são impactados por intervenções permeadas de insegurança.

Quero dizer que os aprendentes são afetados por não se apropriar do conhecimento, ou se apropriam de forma parcial, ficando portanto sem a garantia de aprendizagem. Tal falta de clareza na ação implica na descontinuidade dos encaminhamentos, tendo por consequência desde a fragmentação da aprendizagem até uma possível evasão escolar.

Há ainda elementos que fragilizam as potencialidades no fazer inclusão, que ocorrem junto à atuação dos CMAEs e das escolas; fatores que interferem potencialmente na forma como o atendimento do estudante com deficiência é praticado. Além das barreiras arquitetônicas nos espaços físicos, a escassez de recursos humanos e materiais para as adaptações necessárias, existem ainda as atitudes que subjetivam atos de resistência, com relação ao trabalho com as diferenças. Diante disso e de um sentimento de impotência, alguns profissionais da educação se colocam contrários a inclusão da forma como é imposta hoje, pois o trabalho direcionado ao aluno com deficiência, diferente, estranho ou desconhecido, precisa constantemente ser reinventado, buscando promover práticas pedagógicas que atinjam essas diferenças.

Nesse sentido, com a frequência da impotência em que se veem, alguns profissionais preocupados com a sua prática e comprometidos com o trabalho educativo que desenvolvem tentam buscar aperfeiçoamento profissional que fortaleça sua atuação, na intenção de atingir a aprendizagem do educando. Estes compreendem, assim como eu, que o aprendente com deficiência possui uma diferença ou singularidade em relação ao seu colega, também com

deficiência, e em relação aos demais colegas da escola; portanto espera-se que deva ser respeitado enquanto ser humano e pessoa de direito.

Trazendo para reflexão minha própria experiência e trajetória profissional e de pesquisadora, é fato que a formação do professor não acompanha, na mesma proporção, as demandas trazidas pelas leis que ditam a inclusão. Há um distanciamento visível entre as potências de inclusão das leis, as potencialidades da escola e também das práticas docentes. Remete-se esta distância ao fato de ser considerada a Educação Especial uma área relativamente nova em que a exigência da formação específica nas últimas décadas não acompanhou as adaptações feitas pelos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as normativas que garantem o acesso dos estudantes com deficiência às escolas, mas não potencializam como se espera o direito à aprendizagem bem como a permanência do educando com deficiência no ensino fundamental regular, confronta o imperativo das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva com a realidade objetiva destas. Evidencia-se portanto o que se vem podendo fazer em nome desta lei, como é ditada e interpretada suas exigências e medidas, a partir de um conjunto de ações e adaptações do cotidiano escolar para efetivação de uma prática de performance incluyente, cujos objetivos estão ainda longe de alcançar o esperado.

Esse contexto controverso, permeado de fragilidades, onde exerço minhas potencialidades profissionais, mostra-se instável não só para receber o aluno com deficiência, considerado diferente e especial, como para encaminhar o processo pedagógico, que configurará sua inclusão. Tenciono que este aluno difícil de nomear, este aprendiz que nos escapa saber com precisão quem é, embora se caracterize sua deficiência, se apresenta para o profissional da educação como um diferente nele mesmo. O que tem impactado a nós, profissionais da Educação Especial, é que somos os responsáveis por conduzir uma rotina escolar que na maioria das vezes desenha um quadro de imprecisões, de fragilidades e de fragmentações, dando as possibilidades educacionais aos discentes especiais que recebemos.

Constato que, tanto no que se refere às Políticas Educacionais como às práticas pedagógicas, o ensino básico continua generalista. Logo, não basta incluir o educando com deficiência em certas metodologias de ensinar e aprender: o grande desafio daqueles que trabalham com a Educação Especial

é construir um processo em que a diferença se mantém diferente; ou seja, construir metodologias, práticas pedagógicas onde o educando com deficiência consiga desenvolver suas potencialidades, fazendo com que aquilo que o torna especial possa se mostrar como um “poder de ele ser especial”, uma “potência do si”¹¹ em meio a outros, humanos, pessoas, sujeitos, indivíduos.

Percebo que os educandos com alguma “diferença”, passam por uma inclusão que apenas tenta normalizar o que não pode ser normalizado. Sobre isso, compactuo com o estudo de Carvalho (2008), que aponta a presença de dois eixos que precisam ser considerados: a cultura da escola e a cultura na escola. O primeiro eixo traduz a história, as crenças e valores que a escola assume, permeados por um ranço elitista e homogeneizador, sendo que o estudante com deficiência assusta. No segundo eixo, da cultura na escola, estão as novas ideias, sentimentos e formas de agir, implicando as mudanças que são vistas diante do desconhecido como ameaçadoras (CARVALHO, 2008, p.49-50).

Diante disso, se há nas Políticas de Educação Inclusivas o princípio de que o aluno com deficiência é alguém que deve ser respeitado integralmente, espera-se que sejam previstas nestas o apoio para que a cultura da e na escola possam ser gradativamente aprimoradas, superadas em termos de valores e crenças, hábitos e práticas. Logo, os profissionais sensíveis a esta demanda, necessitam estarem informados, capacitados e atentos às necessidades deste grupo, trabalhando-as no interior da escola com as condições necessárias para proporcionar igualdade de oportunidades. Este talvez seja o modo de promover a todos, ou ao menos a maioria de educandos com deficiência, o direito à educação, conseqüentemente de se afirmarem enquanto cidadãos no exercício de suas singularidades, garantindo-lhes o direito de “ser” diferente!

Hoje, estando envolvida com os estudos da diferença, à luz das composições teóricas da Filosofia da Diferença, frequentando o Mestrado Profissional em Educação, realimento minha vontade de poder incluir. Entendo

¹¹ Foucault (2004) aborda esta potência em si na obra “Ética e cuidado de si”, enquanto potencialidade de liberdade, ou seja, uma ética do cuidar de si que promove liberdade: “Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária.” (FOUCAULT, 2004, p.5)

a emergência de que as pesquisas, assim como as Políticas de Educação Inclusiva e o trabalho na escola invista em outros caminhos, buscando, além de aprimorar conhecimentos e concepções sobre a diferença, contribuir para construção de um ensino voltado ao aluno com deficiência, em que as práticas valorizem e favoreçam as suas potencialidades, dando assim a potência necessária à inclusão.

LINHA 2: POTÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.
(DELEUZE, 1998, p.65)

Esta é a linha institucional, de onde partem as normativas que fundamentam as ações de inclusão na escola, produzidas a partir de um ideal de Educação Especial. Trata-se de uma linha molecular, de segmentaridade flexível, embora pareça rígida e resistente pois traduz e representa o agenciamento do qual faz parte. Difícil de romper ou escapar, por vezes mostra-se sinuosa, traz ramificações que provocam labirintos e potencializam as práticas daqueles que atuam diretamente na inclusão escolar do educando com deficiência.

Há de se considerar que as políticas da diversidade retiraram da invisibilidade as pessoas com deficiência que passaram a participar dos espaços sociais, dentre eles os espaços escolares. Diante de embates históricos, ganhando rosto, voz, corpo, passaram a ser notados como resultado da luta por seus direitos. Neste sentido, as políticas, de forma geral, promovem algum tipo de inserção. Contudo, ao se ponderar nessa linha como elas vêm garantindo uma energia includente, não se deixa de associá-las às práticas dos profissionais que se alimentam dos dispositivos destas leis, preocupados em garantir as condições de uma efetiva atividade acolhedora dos princípios que a normatização propõe.

As Políticas de Educação Inclusiva vislumbram contribuir para os avanços dos direitos sociais da pessoa com deficiência. A linha molecular desta cartografia, analisando ao longo de diferentes períodos e etapas a Educação Especial no Brasil, mostra como as normativas nas últimas décadas empoderaram a inclusão tanto pelo apelo dos movimentos sociais como pelas políticas externas internacionais, que configuraram a sociedade ocidental na virada do século XX para o século XXI.

As leis dão poder, engendram possibilidades de uma prática em Educação Especial. Como esclarece Agamben (2013, p.239), Aristóteles, primeiro filósofo a falar em potência, opôs e ao mesmo tempo ligou “a potência (*dynamis*) ao ato (*energia*) e esta oposição, que atravessa tanto a física como a

metafísica, foi transmitida por ele como herança, primeiro à filosofia depois à ciência medieval e moderna”.

Acompanhando o raciocínio deste autor, pode-se dizer que é chegado o momento de se “interrogar mais de perto a relação entre potência e impotência, entre o poder e o poder não”, no caso aqui das leis de inclusão. Uma vez que todo poder remete a um não poder ou a um poder não, o poder da potência da lei diz, portanto, de algo que nela mesma pode se fazer ato, incluindo um não poder de agir. Transferindo esta análise para a especificidade da Educação Especial, as Políticas Educacionais liberam uma “potência” do que se pode fazer em uma educação que se quer inclusiva.

Entretanto, como dizem Lopes e Fabris (2013), participantes ativas e inventantes da própria noção de inclusão como resistência e contraconduta, é necessário ir em busca de outras formas de inclusão para além do que dizem as leis. Destacam a resistência como força produzida nas diferentes formas de vida que, diante das relações de poder, são conduzidas a mudarem e se ressignificarem; e a contraconduta como atitude, posicionamento e comprometimento com o outro. Dito de outra maneira, resistência e contraconduta dizem da atitude e o comprometimento que luta para que os direitos de acesso e de participação sejam atingidos por todos, ainda que a partir de formas diferentes das quais habitualmente se faz uso para incluir (LOPES; FABRIS, 2013, p.11).

Ora desde toda uma tradição que remonta a Aristóteles, potência se traduz como energia, vontade, desejo, daquilo que é poder ser o que é, sinônimo daquilo que dá poder e traz possibilidades à existência das coisas. Assim como nas leis, há potência em outras forças, como da linguagem do próprio agir, do inconsciente, da Arte, das Ciências, etc. Neste sentido, o poder das leis, traduzido nas políticas, não é algo passivo, imóvel, é sempre possível de ser interpretado como uma força que move algo, gera potência, trazendo possibilidades às ações.

As normativas aqui analisadas carregam na forma como se enunciam a potência de se fazer agenciamento, ou seja, afetam o agir, o poder fazer do profissional da Educação, dando potencialidade para que se possa cumprir o que está proposto. Para Deleuze (1997) “Uma potência é uma idiossincrasia de forças em que a força dominante se transforma ao passar para as dominadas,

e as dominadas ao passar para a dominante: centro de metamorfose” (DELEUZE, 1997, p.152).

O processo de metamorfose implícito na lei ou aquilo que muda sendo o mesmo diz das possíveis interpretações que vão se fazendo dos enunciados das leis. Interpretações que podem ou não alcançar aquilo que a lei propõe, modificações que muitas vezes implicam em destituir o poder ou a potência daquilo que a norma demanda. Por esse motivo é que as Políticas de Educação Inclusiva, enquanto linhas analisadas diante de suas diversas reformulações, desdobraram-se em outras linhas. Em alguns casos, tomam curvas, produzem afastamentos que impactam as ações direcionadas ao educando com deficiência, dando ao “poder incluir docente” outra potência.

Neste mapa, em que as palavras compõem as linhas que se cruzam, se encontram e desencontram as rotinas presentes no cotidiano das escolas de ensino fundamental regular e dos CMAEs, que têm se fundamentado nas potências das leis, decretos, normativas ou orientações que guiam as práticas de Educação Especial Nacional. Os documentos¹² mais relevantes nesta área serão referidos com o intuito de mapear de onde vêm as ações e discursos sobre Inclusão Escolar, traçando mais uma parte desta cartografia.

Não se desconsideram aqui as possibilidades ou potências, de ampliação do atendimento ao educando com deficiência, nem os avanços que se fizeram em torno das novas normatizações; também não se trata de fazer oposição conflituosa às Políticas de Educação Inclusiva. A ideia é mapear, repensar a perspectiva de um processo que amplie o debate sobre Inclusão Escolar, a partir do redimensionamento das práticas que proporcionam aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento.

Traçar uma linha composta pelos documentos que normatizam a inclusão requer entendê-la como caminho que foi sendo desbravado, através de processos gradativos, considerando-a como fenômeno da Modernidade ou necessidade social e cultural. Diante da complexidade deste fenômeno, que perpassa outras dimensões formando um tear que se faz de outras linhas, tais como a social, a política e a econômica, mostra-se algumas das tensões e

¹² Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), entre outros.

contradições. Na perspectiva das contradições implícitas nas Políticas Inclusivas, Ferreira e Ferreira (2004) apontam que estas mostram dois lados de um mesmo processo: um em que há a preocupação e o compromisso com a pessoa e outro lado em que prevalecem dados quantitativos com relação ao número de abrangência que justifiquem investimentos de uma política que se compromete com a diminuição das desigualdades sociais (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Não se pode negar que na atualidade há um número cada vez maior de pessoas tendo acesso a diferentes bens ou meios de consumo e participando dos mesmos espaços, em nome de uma inclusão social maior. No entanto, nem sempre as condições dadas para esta participação correspondem a uma lógica que garanta igualdade de oportunidades, pois dependem de fatores que vão muito além desta oferta.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se trata de analisar situações e conteúdos, propondo-os em um mapa, Deleuze recomenda: “proceder por intercessões, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio” (1998, p.23). Para o autor, ideias, teorias e leis, quando interpretadas, produzem ecos, fazem os próprios domínios de onde derivam se moverem.

Começa-se esse traçado da linha das políticas por um dos documentos mais recentes, e relevante para direcionar as práticas escolares voltadas à inclusão. Este se intitula “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”¹³, proposto no ano de 2008, que revela um discurso sobre a inclusão de características abrangentes, quando determina que se eduquem todas as pessoas “com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”¹⁴.

¹⁴ Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, “consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial... Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo [...]. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008).

Kassar e Rebelo (2013) mostram a preocupação com a identificação do educando “especial” que as atuais políticas geram. Alertam que fica a critério de cada sistema de ensino, ou das instituições, interpretar tal normativa ao não propor de forma clara quem é este educando a ser assistido pela Educação Especial. A falta de uma identidade clara dificulta a diferenciação das possibilidades educacionais do estudante com deficiências. Fica ao acaso aqueles que apresentam níveis diferentes de comprometimento.

A Lei não sensibiliza, no seu discurso normatizador, a percepção dos profissionais que atuam com a inclusão, que fazem os diagnósticos para as diferentes intensidades da deficiência. Assim, as características que diferenciam um estudante com deficiência de outro não são notadas ou percebidas, o que naturalmente impede que se avance no entendimento de que o estudante com deficiência pode ser o “especial”. A diferença do diferente, nesse sentido, acaba não vindo a se constituir em uma potência ou contribuir em especificar os procedimentos necessários para a construção de uma escolarização que inclua o estudante com deficiência (KASSAR; REBELO, 2013, p.21).

Tal normativa, usada atualmente como elemento de referência e orientadora das práticas escolares, não esclarece os procedimentos que podem ser adotados nos diferentes níveis do ensino, deixando dúvidas, incertezas, interpretação dicotômicas quanto aos encaminhamentos possíveis. Essas dúvidas atingem tanto os sistemas de ensino locais e suas instituições educativas como os profissionais que recebem e atendem essas pessoas e, de forma geral, para a sociedade que observa ou se insere no movimento de inclusão, sem compreender bem como este acontece, ou como deveria acontecer.

Skliar (2003, p.30) aborda a importância de se ir além da atenção e participação nos espaços escolares da diversidade, pois “uma política da diferença que não pode traduzir-se apenas em uma atenção à diversidade”. O autor sugere que esta inclusão, enquanto política, não sustenta uma mudança emergente na escolarização dos deficientes. Diz que deve-se considerar que as políticas públicas, principalmente quando direcionadas a determinados grupos, vêm carregadas de discursos que realimentam as normas já existentes, ou recriam novos enunciados, que funcionam como agenciamentos.

São elementos de controle da diferença, bem como das formas de pensar as ações a serem implementadas e direcionadas nas práticas.

Já com Foucault (2012) se pode refletir que a disciplina, enquanto princípio que controla a produção dos discursos, reatualiza de forma permanente as regras, através de seus recursos infinitos. Os discursos, portanto, não deixam também de ser elementos de disciplina por meio da sua função restritiva e de coerção. Este filósofo problematizou, ao tratar dos discursos da sociedade, proferidos através da linguagem, que, ao se tornarem normativas, as leis, por diversas vias, atravessam as instituições, permeadas da ideologização do verdadeiro.

Também identificado como um filósofo da diferença, Foucault coloca, no que se refere ao discurso, que a forma como este costuma ser interpretado uma vez que vem do Estado, sugere algo que se apropria do verdadeiro. Entretanto, os profissionais que interpretam as leis da inclusão não estão fazendo outra coisa “senão obedecendo às regras”. Regras que fazem reativar no discurso de cada pessoa aquilo ou aquela disciplina da qual ela se apropriou como critério de verdade, tornando cada um “um princípio de controle da produção de discurso” (FOUCAULT, 2012, p.34).

Os discursos das políticas inclusivas, permeados por utopias, proclamam um ideal de inclusão que, embora tragam em sua essência uma potência de controle, se mostram instáveis e não se efetivam com a abrangência da proposta real. Comprova-se este fato desde que, em maior número nas escolas, a ampliação do acesso aos educandos com deficiência, trazidos pelo movimento de inclusão, vem acompanhada de inseguranças e de preocupações que, como consequência, embora legitimem o direito de estar naquele espaço, não garantem o direito de aprender.

PANORAMA EDUCACIONAL DA INCLUSÃO

Goes e Laplane (2004), já destacam há uma década os problemas encontrados em um panorama educacional, quando no início da implementação da Política Inclusiva, em que é possível identificar inúmeros fatores que se impõem como recorrentes e visíveis, aspectos que permanecem atuais nas discussões sobre os problemas vivenciados pelos sistemas de

ensino, mesmo após mudanças nas legislações e nas formas de se conceber a inclusão.

Dentre os fatores identificados por estas autoras estão a divisão e distância contínua entre os sistemas de ensino fundamental regular e a educação especial; visões paralelas e entrecruzadas sobre segregação e exclusão; as inovações das políticas educacionais com carência de recursos humanos e materiais; os desencontros e ambiguidades nos discursos oficiais, das instituições sociais, da escola e dos professores que atuam em salas de aula; a responsabilização dos professores pela realização de uma educação que atenda o educando nas suas necessidades sem que projetos maiores se modifiquem e colaborem; a falta de preparo dos professores, reflexo da formação inicial e continuada; as condições insuficientes para os alunos com deficiência, que refletem na sua aprendizagem limitada, assim como na sua formação enquanto sujeito social, além de aspectos que subjetivam sua identidade (GOES; LAPLANE, 2004).

A necessidade de mudanças maiores neste contexto educacional são confirmadas como imprescindíveis, pedindo uma educação de melhor qualidade para todos, de forma que possa ser proporcionada uma estrutura ao menos próxima do necessário, tanto para atender as especificidades do educando com deficiência, como dar subsídios para as instituições educacionais e seus profissionais, aqueles que por vezes nunca trabalharam e demonstram saber pouco sobre o que fazer diante de determinada diferença.

No Brasil, antes da política inclusiva em vigência, o atendimento às diferenças e aos educandos com deficiência se dava essencialmente em dois espaços: nas escolas especiais e para um público considerado mais “sociável”, nas classes especiais. Embora já existissem os Institutos e Associações para acolher o estudante com deficiência, ao Estado pouco cabia contribuir para o atendimento educacional deste público, considerado “diferente”.

Um marco normativo da trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4024/61), aos então chamados “excepcionais”¹⁵, foi indicado o seu direito à educação, quando possível, no sistema geral de educação. Embora denotasse

¹⁵ O termo excepcional foi por muitos anos utilizado para referir-se às pessoas com deficiência mental, hoje denominados pessoas com deficiência intelectual.

um primeiro passo do poder público para assumir a educação das pessoas com deficiência, havia na mesma lei, o incentivo para a educação de excepcionais na rede privada ou em instituições filantrópicas.

Uma década depois, a Lei nº 5692/71, trouxe o entendimento da necessidade de expandir um atendimento diferenciado para os estudantes com deficiência ou com atraso escolar, mas não evoluiu ou contribuiu para a organização de um sistema de ensino que os recebesse de forma inclusiva. O que se quer dizer é que esta legislação conduziu um trabalho educativo e reforçou a preocupação social, proporcionando o acesso à educação aos grupos antes desassistidos, entretanto não clarificou a noção do público a ser considerado “Especial”, pois a lei contemplava todos os alunos com distorção idade/série no atendimento especializado, não diferenciando o atendimento do aluno com deficiência daquele com atraso ou defasagem na aprendizagem.

Tomando as duas Leis da Educação Nacional citadas anteriormente, de 1961 e de 1971, verifica-se que o atendimento educacional direcionado ao educando com deficiência foi privado ou relegado a um segundo plano. Ao considerar a deficiência como fator biológico, que demandaria reabilitação, as determinações destinadas à educação escolar acabaram por esvaziar os investimentos educacionais nesta área, pois a compreensão da época era de que se tratava de pessoas com aprendizagem “limitada”, cuja educação era considerada pouco importante. Assim, o atendimento ao deficiente na área da saúde foi sobreposto ao educacional.

Tal escolha política pode ser melhor compreendida se tomada diante da própria construção histórica e cultural do deficiente como “o outro”, aquele que é “diferente”, que foge da norma, considerado “anormal”. Skliar (2003) problematiza a questão da universalização e padronização dos sujeitos quando mostra que historicamente a ênfase é dada nas suas características:

Compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. (SKLIAR, 2003, p.158)

Pondera-se, entretanto, a influência e o papel do conhecimento das Ciências no sentido de que os saberes da Medicina, relevantes tanto para o diagnóstico, para melhor compreensão das deficiências ou para que as intervenções educacionais, sejam adequadas quando direcionadas a cada caso. Contudo, a patologização escolar, instituída e forte enquanto condição necessária para se diagnosticar os problemas de aprendizagem e a própria deficiência, reforça a subjetividade da pessoa como ineficiente ou com problemas, que precisa ser tratada, por vezes medicada, para que, se aproximando da normalidade, possa ser “educável”.

Neste sentido, Foucault (1988, p.31-32) analisa os discursos da saúde, através do que chama de “biopoder”, um poder sobre os corpos, sobre a vida. Assim, os discursos agem por meio de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos, atribuindo ao médico a função de legitimar as práticas de normalidade, através de uma “biopolítica”¹⁶ que administra a vida da população.

Retomando a trajetória das Políticas Nacionais de Educação, na década de 1970 pouco se avançou no país quanto à universalização do acesso à educação, embora já se iniciasse um movimento para ampliação do ingresso e permanência na escola. No Brasil, os estudos do desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança passaram a ter grande influência, apontando para novas possibilidades de aprendizagem e de “treinos” que facilitariam a aquisição de habilidades básicas, mesmo em crianças com deficiência e aprendizagem diferenciada. Entretanto, permaneceu indefinida a real finalidade da Educação Especial, propondo-se um ensino que buscasse a aplicação de métodos e práticas que promovessem a adequação do aluno ao sistema de ensino.

Situando este período, Pan (2008) comenta que no Brasil dos anos 70 o discurso da democratização da escola ampliou o número de vagas junto à preocupação com o fracasso escolar, principalmente de grupos minoritários e desassistidos, aumentando, portanto, a oferta de serviços diferenciados. Mostra ainda a autora que a influência da Psicologia ampliou a utilização das escalas métricas para fazer o diagnóstico das crianças que iriam frequentar as

¹⁶ Biopoder e Biopolítica, ver mais nas obras de Michel Foucault “Em defesa da sociedade: curso no Collège de France” (1975-1976); “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979) e “Segurança, Território, População” (1978).

Classes Especiais, assim como as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS 80

Na década a seguir, de 1980, a Educação Especial é ampliada dentro do atendimento tanto em instituições privadas, como em escolas especializadas “sem fins lucrativos” e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais— APAEs. Também há o aumento significativo na abertura e oferta de vagas no ensino público, em Classes Especiais, anexas ao ensino fundamental regular.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, marco do processo de redemocratização do país, inaugura todo um novo rol de direitos fundamentais e sociais. Passa a se ter, no artigo 205 a garantia da educação como direito de todos e o artigo 208 determina como dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Foi uma década representativa no que se refere à ampliação do debate e maior visibilidade para os grupos que até então eram desassistidos.

O princípio da integração se expandiu nas escolas, permitindo que os educandos com deficiência frequentassem as salas de aula ou as classes especiais, desde que apresentando condições de desenvolver atividades semelhantes às dos alunos considerados “normais”. Sem estabelecer a garantia de aprendizagem, entretanto, este princípio mostrava fragilidades que começaram a serem discutidas e analisadas, tanto no espaço da própria escola como por pesquisadores desta área que se ampliava gradativamente, incluindo estudiosos ou profissionais consultores do Ministério de Educação e Cultura – MEC - que contribuíram na elaboração das propostas posteriores de inclusão.

ANOS 90: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069) em 1990, inaugura no Brasil todo um novo sistema de proteção dos

direitos das crianças e adolescentes, que refletiria nas políticas públicas para educação.

A obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino é reforçada por esta lei específica, que passa a contar com maior fiscalização, fazendo com que muitos pais que antes não tinham muitas opções de atendimento ou, em alguns casos, se omitiam quanto à escolarização das crianças, passassem a procurar instituições regulares ou especiais, tirando seus filhos com deficiência do restrito convívio familiar.

Outro fato relevante promovido pelo ECA foi tornar obrigatória a aceitação da matrícula do estudante com deficiência, fazendo com que as instituições de ensino regular, que antes direta ou indiretamente recusavam esses alunos, aceitassem esta adesão, sob pena de responder juridicamente. A previsão legal e as sanções estabelecidas, no entanto, não fizeram por coibir totalmente esta prática.

Depois de 25 anos de vigência do ECA, ainda se tem relatos de pais de alunos com deficiência que procuram por escola de ensino fundamental regular para seus filhos e tem negado o direito a realizar a matrícula. Essa negativa ocorre muitas vezes de forma sutil, com a sugestão de que esses pais busquem uma instituição que atenda melhor às expectativas e/ou ao “perfil educacional” da criança.

Tais práticas realizadas pelas instituições de ensino funcionam como agenciamento de controle. Ao serem privilegiadas características comuns a educandos que correspondam à dinâmica de aprendizagem tradicionalmente homogênea imposta pelo processo educativo vigente, a escola deixa de cumprir não só com seu dever moral e social, mas com a sua obrigação fundamental de acolher, sem nenhuma distinção, a todas as pessoas.

Retomando o cenário com relação às políticas direcionadas a Educação Especial na década de 1990, destaca-se a intensa influência de movimentos mundiais que reivindicavam e apontavam para a ampliação do acesso e atendimento educacional ao aluno com deficiência. A elaboração de dois documentos são marcos importantes nas políticas de Educação Especial: A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia -1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha -1994).

Ambas as convenções internacionais foram elaboradas a partir de iniciativa das Nações Unidas - ONU, sendo a primeira organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, trazendo em seu texto, no artigo um, que “ Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990, p.3).

O segundo documento é uma decisão específica, que trata das políticas de Educação Especial e convoca os governos para que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Declaração de Salamanca, 1994, p.2).

O Brasil foi signatário às duas convenções ao assumir o compromisso da construção de um sistema de educação inclusivo. Assim, a força desses dois documentos é refletida nas normativas que foram elaboradas após sua divulgação e o comprometimento do governo, referendados nas políticas de inclusão subsequentes.

De forma otimista, Ferreira e Ferreira (2004) abordam que os princípios da Declaração de Salamanca foram trazidos para os documentos oficiais brasileiros, reforçando os direitos humanos, em que a igualdade aparece juntamente com o respeito às diferenças, prevalecendo a visão universalista na qual, independentemente de suas características, interesses e necessidades, todos têm igualdade de direitos.

Por outro lado, outro aspecto apontado no mesmo estudo diz respeito ao compromisso do Brasil em assumir o acordo junto à Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e ao Banco Mundial – BM. “Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.24).

A direção tomada pelo Brasil ao endossar a perspectiva de Educação Inclusiva visou, em certa medida, proporcionar a equalização de oportunidades. Além de uma opção econômica interessante, uma estratégia de Estado que

contemplaria não só as pessoas com deficiência, mas outros grupos historicamente discriminado pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola.

Ampliando esse mapa que traça os avanços das propostas de inclusão, se reflete que de "uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminam segmentos da população ao longo da história" (LOPES;FABRIS, 2013, p.21).

Resumem as autoras esse cenário inclusivo onde tais práticas abarcam todos aqueles que sofreram, em determinados tempos e espaços, discriminação negativa, em que foi possível perceber que todos aqueles discriminados, os que compunham uma minoria, que não foi devidamente contemplada e escutada, foram ignorados desde o lugar onde enunciaram suas verdades e necessidades.

Com a força dos movimentos de inclusão e a pressão dos organismos internacionais, as determinações das Políticas Públicas promoveram os princípios inclusivos a qualquer preço, mesmo sem uma ampla discussão sobre a necessidade de reformulação do ensino, da escola, das práticas docentes; sem a preparação ou formação dos profissionais, presenciando o que se pode descrever como um direito a invadir a escola e não a adentrá-la.

Desta forma, isento de garantir as condições mínimas necessárias para uma inclusão idealizada, a real, a obrigatoriedade da aceitação da matrícula estabelecida pelo ECA e as diretrizes das declarações internacionais recebidas pelo país acabaram tencionando o ingresso dos educandos com alguns tipos de deficiência em turmas regulares de ensino. Manteve-se, porém, a modalidade de Educação Especial que funcionou, e ainda funciona em determinadas realidades, à parte e de forma isolada do ensino regular, com algumas tentativas de aproximação.

Embora os documentos indicassem uma perspectiva inclusiva para educação dos alunos com deficiência, continuou-se por tomar o educando com deficiência como "outro", ou seja, alguém distante da normalidade. Constata-se ainda atualmente, ao frequentar o espaço da escolar regular, que o aluno com deficiência pode ser visto como um estrangeiro, alguém que escapa das potências da escola e do poder de agir do professor por necessitar de intervenções muito específicas e diferenciadas do que se está acostumado a

fazer. A perspectiva da normalidade torna a inclusão, enquanto proposta e Política de Educação Inclusiva distante, em certa medida, uma utopia.

Carvalho (2008) ilustra tal cenário ao retratar as diferenças como relações sociais que ecoam nos espaços pelos quais transitam. Pontua que “no caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceito que banalizam suas potencialidades” (2008, p.17). Neste sentido, na realidade de muitas escolas de ensino fundamental regular, matrícula e inclusão não caminham na mesma direção. Pois como diz Carvalho, ao receber o estudante com deficiência o costume é se entender que tais pessoas devem “ser percebidas pelo que lhes faltam, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (ibidem, p.17).

O princípio de integração do aluno com deficiência, vivenciado nas escolas intensamente na década de 1980, permaneceu na década seguinte quando as políticas não contemplaram com alcance a garantia de novas propostas inclusivas. Evidencia-se esta constatação com a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial”, em 1994, onde ainda aparecem fortes os princípios da normalidade e da integração, embora estas sejam condicionadas à participação de estudantes com deficiência no ensino regular, no caso aqueles que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”(BRASIL, 1994. p.19).

Dois anos depois, um marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que dedica um capítulo inteiro à Educação Especial; desde então passou a ter maior abrangência o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nos espaços de ensino regular, nominados nesta lei como “*portadores de necessidades especiais*”.

A nova LDB (Lei nº 9394/96) contempla vários artigos que remetem ao atendimento específico às necessidades especiais, sendo que o texto inicial indica que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular

de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹⁷” (Lei nº 9394/96, Capítulo V, art. 58).

Embora a LDB de 1996 tenha trazido algumas determinações sobre o trabalho com o deficiente, especificidades que não eram contempladas anteriormente nas leis de 1961 e de 1971, são implantadas ideias que influenciam e refletem, há quase duas décadas, muitas interpretações sobre as quais se enraízam práticas que generalizam uma concepção de inclusão na educação. Uma delas diz respeito à formação do profissional para atender os educandos com deficiência, quando em um dos itens é mencionado que os Sistemas de Ensino devem assegurar:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (Lei nº 9394/96, Capítulo V, art. 59).

No que diz respeito à formação do professor para lidar com o educando “*portador de deficiência*”, se verifica que não houve desde então muitos investimentos para a complementação da formação em atendimento especializado daqueles que não a receberam em suas graduações iniciais.

Uma das medidas adotadas para atender ao mandamento legislativo foi incluir no currículo dos cursos com licenciatura das instituições superiores de ensino, onde são formados os professores que atuam nas escolas, disciplinas que garantam conhecimentos mínimos e necessários à atuação com os alunos com deficiência.

Ainda que seja bastante clara a necessidade de formação profissional para atuação com estudantes com deficiência, sabe-se que na realidade muitos não receberam em sua formação inicial e nem continuada algum tipo de subsídio para esse trabalho, havendo pouco espaço nos currículos dos cursos de licenciatura para se discutir a Educação Especial. Quando se deparam com a carência da sua formação em sala de aula é que alguns profissionais buscam, por iniciativa particular e recursos próprios, normalmente em horário

¹⁷ Quanto aos termos utilizados para se referir à pessoa com deficiência, ressalta-se que estes foram sendo modificados paralelamente ao processo de mudanças das políticas e dos movimentos de inclusão educacional, sendo que “portadores de necessidades especiais” está em desuso, segundo Sassaki (2003), pesquisador e consultor na área de inclusão social, pois “O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência.” (SASSAKI, 2003, p.4)

contrário ao trabalhado, formação complementar visando se atualizar para compreender e saber como lidar com o educando com alguma deficiência.

Outro artigo da LDB, Lei 9394/96, que merece menção é o artigo 60 que trata da relação entre o Estado e as instituições privadas. Esta previsão normativa não modifica a responsabilização do Estado em assumir por completo a educação da pessoa com deficiência. Embora ao Poder Público seja atribuída a função de acompanhamento e contribuição técnica e financeira, permanece a divisão de proporcionar educação a este público com as instituições sem fins lucrativos.

Concluindo a leitura do capítulo que trata da Educação Especial, na LDB de 1996 pode-se constatar ainda a permanência da premissa de ampliação do atendimento ao aluno com deficiência. Contudo, em seu texto é reafirmada como “alternativa preferencial” o atendimento no ensino regular, cabendo a interpretação de que seja esta uma escolha ou opção e não uma garantia (Lei nº 9394/96, Capítulo V, art. 60, Parágrafo único).

A INCLUSÃO COMO IMPERATIVO DO ESTADO

Retomando o afirmado quando se iniciou o traçado desta linha 2, segundo Deleuze (1992) nas palavras se manifestam as potências. Cabe citar ainda o Decreto Lei nº3.298, do final da década de 1990. Este estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), ressalta e dá potência a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Almeja, este documento, que a atuação da Educação Especial seja complementar com os demais níveis e modalidades de ensino. Como em outras normativas, as determinações deste decreto dão potência para que o que nele está previsto possa acontecer. No entanto, faz-se necessário investir nas condições necessárias para sua efetivação quando as práticas no interior das instituições educativas não as favorecerem. Nesse movimento, algumas tentativas de aproximação entre diferentes modalidades e níveis de ensino com a Educação Especial ainda ocorrem de forma tímida, não desenvolvendo, na prática, as potencialidades esperadas ou implícitas nas potências da lei.

A partir do ano de 2000 várias políticas públicas implementadas tentam reforçar e expandir visibilidade às diferenças. Buscam oferecer igualdade de oportunidades para contribuir de forma, que se pode dizer abrangente, para a efetivação de uma sociedade inclusiva. Sociedade essa que devia almejar, para além de assistir pessoas com deficiência, reunir em seu seio toda diversidade humana.

Nesta década, mais uma vez movimentos mundiais influenciam as Políticas Nacionais para Educação, como a Convenção de Guatemala¹⁸, ocorrida em 1999, mas incorporada na legislação brasileira em 2001 pelo Decreto 3.956/2001, documento referência na luta pela igualdade de direitos humanos para o deficiente.

Destaca-se em nível nacional a resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Novamente, na tentativa de colocar a inclusão como imperativo de Estado, é determinado como necessário e urgente a promoção do acesso à escola, bem como a anulação de todo tipo de barreiras que interferiam nesta proposição. As leis, decretos, resoluções e portarias a seguir promulgadas, continuaram tentando impor maior potência para garantir o acesso da pessoa com deficiência ao ensino, ponderando agora que não basta estar matriculado se não forem oferecidas as condições mínimas para sua participação efetiva na escola.

São exemplos do que se efetua neste contexto as diretrizes sobre o uso do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Portaria nº2.678/02) e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio oficial de comunicação do surdo, incluída como disciplina nos cursos de formação de professores (Lei nº10.436/02). Um pouco mais tarde, os surdos conquistam o direito da educação bilíngue (Língua Portuguesa e LIBRAS) bem como o serviço de intérprete nas escolas comuns (Decreto nº 5.626/05).

Importa destacar que, mesmo estas conquistas estando explícitas nas legislações nacionais, na prática elas podem não estar se tornando efetivas ou numa perspectiva otimista, ainda se levará certo tempo para que se concretizem. O acesso aos recursos, adaptações ou adequações necessárias

¹⁸ A Convenção de Guatemala aconteceu em maio de 1999, sendo incorporada à legislação brasileira em 2001 pelo Decreto 3.956/2001.

para o atendimento da pessoa com deficiência normalmente é burocrático e complexo, o que interfere no progresso de alguns casos, impõe lentidão na evolução da aprendizagem que demanda de determinados recursos.

A título de ilustração, é recorrente encontrar nas escolas regulares surdos sem intérpretes ou ensino em LIBRAS; educandos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, sem os materiais adaptados ou recursos ópticos e não ópticos necessários; deficientes físicos sem acessibilidade arquitetônica e mobiliário adaptado ou adaptação de materiais escolares.

Neste sentido, os elementos que as normativas impõem para inclusão devem ser considerados em tal dimensão que vislumbre que todos possam ser incluídos. Contudo, Lopes e Fabris (2013) apontam para a necessidade da crítica como forma de desafio ao processo de inclusão. Para as autoras, a inclusão como imperativo de Estado, além de se apresentar como algo que se impõe a todos, precisa contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas. Entendem que,

[...] temos que aceitar esta interpelação do Estado, mas como sujeitos deste tempo sugerem que é preciso radicalizar a crítica, para que se possa analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja um ponto de chegada, mas como um desafio permanente [...] (LOPES; FABRIS, 2013, p.110).

A perspectiva da Educação Inclusiva, que depois será incorporada por alguns documentos elaborados pelo MEC, aparece em 2006, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, elaborada e aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual 192 países são signatários. Este tratado internacional inicia com a seguinte afirmação, em seu artigo primeiro:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, 2006, Art.1)

A convenção ainda desenhou um conjunto de princípios a serem incorporados nas políticas estatais posteriores, em prol da pessoa com

deficiência, que vislumbram uma sociedade com igualdade de oportunidades. Quais sejam:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, Art. 3)

Neste sentido, a Convenção da Pessoa com Deficiência trouxe pontos fortes no que se refere à igualdade de direitos, de oportunidades e de respeito às identidades das pessoas com deficiência. Entretanto, como em toda norma ou lei na qual se apregoa a ideia de igualdade, ficam subjugadas ou subsumidas na concepção paritária as diferenças ou singularidades que caracterizam cada um dos supostos iguais em direito.

Considerar a identidade do estudante com deficiência implica pensar no contraponto que o identifica, requer refletir sua diferença de ser, de viver e de aprender. Deleuze (2000) entende que a universalização que proclama igualdade precisa considerar que as pessoas não são iguais, mas que trazem suas singularidades, sendo que estas se encontram nas multiplicidades.

Retomando a ideia de inclusão como imperativo do Estado, a norma, no seu discurso, faz avançar uma concepção abstrata de igualdade. Numa interpretação deleuziana, pode-se dizer que ela opera como um dispositivo que explicita o que pode existir em um sentido único, embora possa se expressar de múltiplas formas ou linguagens.

Em se tratando de direitos, se por um lado se faz necessário um discurso genérico, um para todos que identifique grupos com determinadas similaridades, fundamentais para construção de uma educação identitária, por outro uma lei nada revela sobre as singularidades e especialidades das unicidades existenciais, que só podem ser reconhecidas como iguais enquanto analógicas.

Nesse sentido, a grande produção de legislação voltada à pessoa com deficiência disseminou a ideia que o acesso à educação aos estudantes deficientes é algo banal. De algum modo, as Políticas Públicas de inclusão nas últimas décadas simplificaram que incluir era fazer o estudante com deficiência passar a participar de um processo educativo que até então o rejeitava. Impôs, no princípio de igualdade difundido nos espaços sociais, um acolhimento desprovido das características que permitiriam aos espaços escolares realmente acolher. São proclamações sem a ponderação de como serão objetivadas na experiência escolar; como serão construídas e serão vivenciados na prática, acendendo a uma lógica binária que atravessa fortemente o discurso, pois tendem a serem proclamadas a partir de identidades cultural e socialmente construídas nas representações ou subjetividades que universalizam o ser.

Pierucci (1999, p.21), ao tratar em seu estudo das ciladas da diferença, fala do universalismo igualitário e da igualdade universal, atentando para o risco que os modismos representam: “o homem universal é o resultado histórico de um desnudamento: ele surge historicamente quando despojado do valor das suas diferenças culturais”. Trazendo para o campo das representações, as comparações propiciam generalizações, assim como o afastamento entre opostos, o inteligente do não inteligente, o normal do anormal, o deficiente do normal, enfim dualismos que desconsideram as singularidades, mas que aproximam por semelhanças, sem considerar cada particularidade.

A INCLUSÃO EM DISCUSSÃO – NACIONAL E LOCAL

Desdobrando os percursos desta linha sobre potência das Políticas de Inclusão, no mesmo ano da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, foi lançado no Brasil o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento reafirma o empenho do Estado com os “direitos humanos” e aponta para o compromisso não apenas de universalizar a educação básica, mas também que: “Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino

fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica” (BRASIL, 2006, p.32).

Propõe, essa política, dar atenção especial a grupos discriminados: “com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados” (BRASIL, 2006, p.32). Este documento, considerado relevante para as políticas de educação posteriores, traz a escola enquanto espaço para promoção de direitos humanos. Destaca-se, dentre as vinte e sete propostas de ação, aquela que diz respeito a formar profissionais de forma contínua:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas [...] (BRASIL, 2006, p.33)

Uma vez que nesta proposta são contemplados diversos grupos sociais, a partir dela podem se desenvolver ações que permitam refletir e aprofundar os conhecimentos acerca do trabalho com as diferenças na escola, numa perspectiva mais ampla. Na tentativa de se colocar a inclusão em discussão, alguns avanços já acontecem, mas apenas em algumas iniciativas pontuais, ainda tímidas na abrangência e na forma de se abordar o tema.

Para que se dê potência a uma educação legitimamente inclusiva, cabe promover amplo debate quanto à aceitação e ao enfrentamento da discriminação, através de uma formação consistente, que ultrapasse as fragilidades de se trabalhar de forma superficial, ou seja, tenta-se cumprir com o proposto, sem o aprofundamento necessário que impacte nas práticas transformações reais.

Curitiba elaborou, no ano de 2006, em concordância com as Políticas Educacionais Nacionais maiores, assim como dentro das perspectivas inclusivas previstas nos documentos mencionados até o momento, as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (2006), que vigora nos diferentes espaços educativos do município. Estas diretrizes abordam, no volume quatro, as especificidades da Educação Especial que devem ser observadas por todos os profissionais, tratadas como norteadoras da ação docente, referência para o trabalho. O documento em questão adere à

perspectiva da Educação Inclusiva, descrevendo a Educação Especial da seguinte forma:

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Atende às necessidades e expectativas da sociedade em transformação pela implementação de políticas educacionais que têm como meta a educação inclusiva, isto é, promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos). (CURITIBA, 2006. p.3)

Com relação às Políticas Nacionais subsequentes, foi elaborado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação, que destacou as metas para os próximos quinze anos, dentre elas o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, a transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino e as melhorias na acessibilidade dos espaços escolares. No mesmo ano, o Decreto nº 6.094/2007 complementa e reforça o plano, na busca pela melhoria na qualidade da educação básica.

No ano seguinte é publicada a normativa que vai direcionar as Políticas Educacionais para a pessoa com deficiência nas próximas décadas. O grupo que organizou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, foi nomeado no ano anterior, sendo resultado de um ano de trabalho, com sua entrega em janeiro de 2008. Composto por várias laudas dedicadas a traçar o histórico e diagnóstico da Educação Especial brasileira, restou menos da metade das páginas do documento para os esclarecimentos e orientações. O objetivo da educação inclusiva, a caracterização dos alunos atendidos pela educação especial, bem como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial estão condensados em quatro páginas, o que deixa muitos vazios e possibilidade para diversas interpretações.

Uma das lacunas deste documento refere-se ao atendimento a um público que pode ser contemplado além do que foi proposto: “As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008, p.15). Ou seja, o documento estabeleceu uma variedade de características nos educandos que podem ser

consideradas. Este aspecto trouxe entendimentos e aplicações diferenciados nas variações regionais, sejam elas instâncias estaduais ou municipais.

O Estado do Paraná, por exemplo, ao interpretar tal documento criou no mesmo ano duas instruções — Nº014/08 e Nº015/08 — para definir os educandos a serem atendidos nas Classes Especiais e nas Salas de Recursos, assim como as características de cada programa, a forma de ingresso e organização, além dos recursos humanos e materiais, aspectos pedagógicos, acompanhamento e outras questões de ordem burocrática e/ou documental que as envolvem.

Em Curitiba, além de serem mantidos os mesmos programas já em funcionamento, também foram ampliadas as vagas conforme demanda e necessidades. As Classes Especiais permanecem em funcionamento, embora tenham sido extintas em vários estados e municípios brasileiros, inclusive posteriormente no próprio sistema educacional estadual do Paraná.

Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, em 2005 haviam em Curitiba 87 Classes Especiais, 56 Salas de Recursos e 2 Escolas Especiais (CURITIBA, 2006). Em 2014 o número de Classes Especiais aumentou para 99 turmas, as Salas de Recursos para 77 e as Escolas Especiais para 3. Os dados de 2014 também mostram que há no município 5 salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, além de 20 Salas de Recurso Multifuncional, com a previsão de abertura de mais 8 e ampliação de mais 6 salas para o ano de 2015 (Curitiba, 2015).

Diante destes dados, verifica-se o aumento na oferta de vagas nas instituições municipais apontando a ampliação de acesso ao ensino regular para os estudantes com deficiência. Há também o aumento de uma escola de especial e de doze turmas de Classes Especiais, comparado com 2005, evidenciando outra demanda que, embora computados aos números que se referem à Inclusão, atendem às especificidades dos estudantes com deficiência por meio de metodologias, materiais e espaços diferenciados, sem estarem inseridos em turmas do ensino regular.

Se por um lado as Classes Especiais podem ser uma opção de atendimento mais direcionado aos alunos com deficiência intelectual leve, favorecendo um trabalho específico, devido à presença de um professor especializado, com recursos diferenciados e com menor número de alunos se

comparado às turmas regulares, por outro lado este programa continua a existir com algumas alterações no trabalho, mas que mantém, de certa forma, o caráter segregador aos moldes das décadas anteriores.

IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No mesmo ano em que foi lançado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, em setembro de 2008, foi implementado o Atendimento Educacional Especializado¹⁹ – AEE – através do decreto Nº 6571/08, revogado e atualizado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Essa forma de nomear o atendimento direcionado ao estudante com deficiência reforça a necessidade de um programa com profissional especializado, que garanta os meios para promoção da aprendizagem deste aprendente que frequenta o ensino regular e, em turno contrário, complementa e recebe o apoio diferenciado.

Ocorre, no entanto, que alguns estudantes podem ficar desassistidos deste atendimento quando a escola e os espaços em que ocorre o AEE não são os mesmos. Os CMAEs, as Salas de Recursos e as Salas de Recursos Multifuncionais em Curitiba, considerados programas de Atendimento Educacional Especializado, não estão necessariamente no mesmo espaço escolar, o que pode prejudicar ou não favorecer, em certa medida, a aproximação entre o trabalho dos profissionais da escola regular ao da Educação Especial.

Para definir a implementação deste decreto, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, elaboraram a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 para instituir “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Estas normativas reafirmam as proposições colocadas no documento norteador das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo no artigo 5º:

¹⁹ Segundo o decreto Nº 6571/08, no artigo 1º, § 1º “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008)

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.3).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é um marco desse processo inclusivo e também tomou diferentes caminhos, conforme entendimento e proposta de cada segmento que delibera as ações locais. No estado do Paraná, gradativamente as Classes Especiais para deficiência intelectual e as Salas de Recursos que já existiam foram substituídas pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Hoje essas salas são diferenciadas em tipo 1 e tipo 2, seguindo as orientações dadas pelo Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, em documento de 2010 denominado “Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

Para o MEC as diferenciações “tipo 1” e “tipo 2”, que constam neste manual, são baseadas pelo público a ser atendido e também pelos materiais de apoio que são disponibilizados. Nas Salas de Recursos Multifuncionais do tipo 2 são acrescentados, além de materiais comuns destinados às salas do tipo 1, recursos direcionados as pessoas com deficiência visual, como por exemplo máquina e impressora Braille, *soroban*, além de outros.

O Estado do Paraná diferenciou mais detalhadamente as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, quanto ao público a ser atendido, através de instrução normativa, nº 20/2010, SUED/SEED, em que determinou que a Sala de Recursos Multifuncional do tipo 2 destina-se ao atendimento de pessoas cegas, com baixa visão ou outros acometimentos visuais. A Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED, define que a Sala de Recursos Multifuncional do tipo 1 atende alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

Em Curitiba manteve-se as salas de recursos tradicionais para as dificuldades de aprendizagem acentuadas, transtornos funcionais específicos²⁰ e para alunos oriundos de Classes Especiais. As Salas de Recursos Multifuncionais²¹ do município não se diferenciam, podendo atender educandos com características variadas, aquelas contempladas pelas orientações do MEC e também o grupo de educandos com deficiências múltiplas. Outro diferencial em Curitiba é que na SRM, o professor especializado atua em um período individualmente com o educando e em outro período o acompanha, em alguns momentos, no ensino regular, auxiliando o próprio educando e seus professores, visando desta forma proporcionar o apoio ao trabalho de sala de aula.

Para tentar garantir o atendimento e os recursos que auxiliam as especificidades de cada estudante, conforme Decreto Federal Nº 7611, de 17 de novembro de 2011, § 3º, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Portanto, o que esta política vislumbra é “a eliminação de barreiras para sua plena participação na sociedade e de sua aprendizagem” (art. 2º, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009).

Embora se verifique nas construções legislativas o desejo de se avançar para uma educação inclusiva, os dispositivos tratam o contexto escolar como um lugar neutro ou ausente. Diante da existência de outros conflitos sociais e culturais, as regulamentações apontam para uma escola inclusiva ideal. Na prática ou potencialmente, tais normativas encontram barreiras que, conforme constatado e descrito empiricamente, não são facilmente superadas. Os desafios nas práticas escolares, principalmente as que são ofertadas pelas

²⁰ Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, os transtornos funcionais específicos abrangem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Importante ressaltar que este grupo não é mencionado na Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009, nem no Decreto Nº 6571/08 ou Decreto Nº7611/11.

²¹ De forma abrangente, em Curitiba as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM “[...] são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE - para criança/estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O atendimento é ofertado no turno contrário à frequência no ensino comum.” (CURITIBA, 2015.p. 36)

escolas regulares, contemplam parcialmente os princípios e recursos que as políticas aqui descritas propõem.

POLÍTICAS E POTÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluindo temporariamente o que se quer propor com este percurso da cartografia, pode-se dizer que as atuais Políticas de Educação perpetuam muitas fragilidades, tornando a potência ou a energia daquilo que está posto na Lei uma disposição fraca. Esgotam na própria Lei uma tendência inclusiva, tendo em vista a interpretação das práticas profissionais que estes dispositivos devem orientar. Na passagem da potência às potencialidades, ou das políticas às práticas inclusivas, tais Leis têm sido ferramentas que deixam aqueles que suas normas orientam, muitas vezes, desassistidos. Causam pouco efeito como discursos, atuando mais a favor da manutenção da ordem estabelecida e menos na mudança de um olhar que acolha no diagnóstico a diferença.

Assim, o Estado enquanto agenciamento legislador exerce sua potência, seu poder, por meio das leis, dos decretos, dos documentos norteadores da prática dos profissionais no interior das instituições de ensino. Esta infinidade de meios legitima o que Foucault (1988) chama de “homogeneidade formal de poder”, atingindo aqueles que o poder das leis sujeita. Os profissionais da Educação Especial acabam agindo junto ao estudante com deficiência e sobre suas famílias, tornando-se ele mesmo um dispositivo da Lei, configurando uma submissão singela. Disse o filósofo que:

Em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é sujeitado – é aquele que obedece. À homogeneidade do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage – quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre – a forma geral de submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente de outro. (FOUCAULT, 1988, p.82)

Retomando o pensamento deleuziano, que acredita numa potência da filosofia política, diz que as leis provocam movimentos nas instituições:

O que me interessa não é a lei nem as leis (uma é noção vazia, e as outras são noções complacentes), nem mesmo o direito ou os direitos, e sim a jurisprudência. É a jurisprudência que é

verdadeiramente criadora de direito: ela não deveria ser confiada aos juízes. (DELEUZE, 1992, p. 209)

Pode-se considerar que a interpretação, entre outros movimentos próprios ao ser humano, não param. Logo, o inconformismo e a discussão em torno de algo que deveria ser mas não é, que deveria acontecer mas não acontece, que se propõe nas leis mas não se efetiva na prática, promove reflexões que possibilitam novos devires. Há sempre alguém “fabulando”, tentando encontrar respostas, se fazer visível ou mostrar o que há intrínseco.

Neste pequeno mapa em que se desenham as linhas de uma Educação Especial, torna-se fundamental que as interpretações das políticas sejam encaradas como desafios permanentes, a partir de reflexões contínuas. No sentido cartográfico, sair da linearidade, traçar outras linhas, tentar escapar da lógica comum. Na companhia de Deleuze, se diz das linhas como direções que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga.

As linhas de um mapa, nos mostra o filósofo, podem ser vistas como:

Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes [...] (DELEUZE, 1998, p.22).

Quer-se dizer ao término desta linha que, para se avançar na construção de uma escola inclusiva é preciso romper, criar linhas de fuga, sendo necessário problematizar as políticas, assim como a ideia de normalidade, para uma possível desestabilização e entendimento das singularidades, consideradas as multiplicidades. As linhas de fuga²² contribuem para se fugir do conformismo e buscar novas possibilidades, deslocar a visão que se tem de alteridade deficiente para além da compreensão de que as pessoas com deficiência sejam apenas um grupo ou uma minoria.

²² Linha de fuga é um tipo de linha que, em Deleuze (1998), se constrói para busca de novos caminhos, novas compreensões de mundo, devires ou desterritorialização: “Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada.” (DELEUZE, 1998. p.30)

LINHA 3: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] mantemos a opinião de que a moral, tal como foi concebida até hoje, a moral das intenções foi um preconceito, um juízo precipitado e provisório que a coloca no mesmo lugar que a astrologia e a alquimia e em todo caso, algo que deve ser superado. (NIETZSCHE, 2001, p. 45)

Inicia-se agora o traçado de uma nova parte do mapa, trazendo uma nova sobreposição de ideias. Na primeira linha se descreveu o percurso da experiência da Profissional com a Educação Especial, nessa direção se explicitou a construção de sentido da problematização da relação potência e potencialidade, se mostrou a partir de um vivido a moralidade deste dilema nessa área; na segunda se alertou para a molecularização das políticas públicas, tratou do espraçamento da interpretação das leis e das normas, do seu poder, da sua potência e energia para invadir a escola determinando rotinas, procedimentos, ações nesta área. Nesta terceira linha, adentra-se a análise de um outro campo, o da teoria, na busca de uma nova construção de sentido entre o dever ser e poder ser, inspirando as práticas profissionais em Educação Especial.

Busca-se numa análise que vem da “Filosofia da Diferença”, ampliar a interpretação da Lei “Políticas Nacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva”²³ (BRASIL, 2008), deslocá-la de um estado de dever para um estado de poder ser no discurso que orienta uma ação includente no interior das escolas e CMAEs. Quer este mapa ser traçado de forma complementar aos demais, trazendo contribuições para a produção de deslocamentos, interpretações que favoreçam linhas de fuga²⁴.

As linhas de fuga são ou representam nesse cenário as ações de pensar e agir, as que inspiram certo poder de incluir docente e que tratam a inclusão fugindo ou escapando de ser uma impostura do poder e empoderamento do Estado como ação de potencialidade esperada, enquadrada, restrita e restritiva.

²³ Referencia-se este documento por ser o mais recorrente e norteador das práticas realizadas nas escolas de ensino fundamental regular, como representativo das demais normativas citadas na linha 2 e aqueles que posteriormente vieram a complementar o mesmo.

Partindo do desdobramento das demais linhas, as problematizações que trazem a paisagem composta pelos teóricos da Filosofia da Diferença, estudiosos e autores afins, contribuem para sensibilizar a inclusão escolar por diferentes discursos.

É preciso dizer que a relação desta linha com as anteriores, conectadas, pode ser considerada independente. Quer preparar linhas de fuga, de desvio, de corte, de ruptura, quando traz autores e teorias que a compõem com bordas ou contornos mais flexíveis e abertos; suas análises teóricas e conceituais emergem dos outros vividos, problematizados da diferença, suas interpretações permitem passagens, entradas e saídas que perpassam as políticas e as práticas de inclusão. Por fim, sendo múltipla, esta linha almeja realimentar a reflexão e o debate das fragilidades nos diagnósticos, por meio de um debate teórico que perpassa ideias e conceitos implicados nas questões práticas e políticas da inclusão do estudante deficiente.

Neste percurso, trata-se de explicitar menos sobre aquilo que é uno em Educação Especial, pois se entende que o que a faz potente a multiplica de possibilidades na interpretação da Lei, norma, regulação. As múltiplas interpretações permitem múltiplas ações, linguagens e expressões includentes. Considera-se uma Educação Inclusiva a que quer incluir o estudante com deficiência, algo que se descreve próximo ao conceito da diferença em Deleuze (2000, p.370), que diz “não devemos nos espantar por a diferença ser literalmente inexplicável”. Explicar a diferença ou a inclusão deste outro, o estudante com deficiência, tendo por base os modos de representação de um sistema de ensino que não se desloca de uma proposta anterior excludente, tende a anular a inclusão.

Não basta classificar o outro, nomeá-lo através de um diagnóstico prévio ao processo de inclusão: é preciso entender que sua deficiência é uma alteridade, uma diferença em seu ser que implica de um outro modo no sistema educativo. “A diferença é essencialmente implicada e o ser da diferença é a implicação” (DELEUZE, 2000, p.214). Portanto, ao demarcar a relação entre potências e potencialidades nas políticas e nas práticas de inclusão em Educação Especial, alerta-se que há uma inclusão cujo argumento fundante vem das Políticas Públicas e este gera um modo de incluir que se mostra presente nos discursos e nas práticas dos profissionais em atuação nos

CMAEs e escolas de Curitiba. Discursos e práticas que, analisados, carregam a singularidade do que é diferente, atribuída como incapacidade, não poder, impotência da pessoa com deficiência em aprender.

É de se considerar que o processo que inclui gera nele mesmo formas de exclusão quando desestimula a organização de um processo no interior das intuições de ensino, de recepção e de encaminhamento de uma vida ativa ao estudante com deficiência, algo que saia em busca de preparar e até mesmo criar outras formas significativas e diversificadas de educar, alguma coisa que desafie a ação do profissionais que atuam nesta área.

DUALISMOS NO DISCURSO SOBRE O OUTRO

Desafiar-se como profissional é o que move e motiva, afinal, este trabalho. Diante da potência das leis às potencialidades das práticas profissionais da Educação Especial, que perpassam as concepções de normalidade/anormalidade²⁵ relacionadas às experiências, trajetórias de vida, conhecimentos, questões culturais que são fortes na composição de percepções e afetos daqueles que as cercam, de forma geral, a cultura, com seus valores, impõe padrões que tornam as pessoas diferentes. Tomando que o conceito de “anormal” deriva do conceito de “normal”, ou seja, se normal pressupõe o que está na norma, o oposto definiria o que é “anormal”, os conceitos em evidência podem assim serem analisados:

Normal e anormal encontram-se constituídos pelas “mesmas regras”, pelos mesmos dispositivos que, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, por normas que podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis, acordados pelo grupo a que se destinam. (FREITAS, 2012, p.6)

Entende-se, portanto, que o normal, derivado de normativa, traz a condição de homogenia e toma como parâmetro tanto o não deficiente, assim como o branco, o homem, o alfabetizado, dentre outros grupos. Nesta lógica binária, as normas são muitas vezes o ponto de partida de discursos e práticas

²⁵ Em Michel Foucault (2001) utiliza-se a perspectiva normalidade/anormalidade para questionar argumentos fundantes das políticas públicas, que indiretamente se mostram presentes nos discursos e nas práticas dos profissionais cuja atuação nos CMAEs e escolas de Curitiba foram analisados.

vivenciadas na escola. Skliar (2003. p. 162) explica que “de maneira geral a norma tende a ser implícita, quase invisível e é esse caráter de invisibilidade o que a faz inquestionável”. Portanto, a normalização não é percebida e a tendência traduz a aceitação, sem que se faça a reflexão das implicações que a causam.

Antes da proposta de inclusão da pessoa com deficiência, a escola já vivenciou outras formas de trazê-lo para o convívio, como nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, o princípio da integração era aplicado no Brasil, na tentativa de inserir os educandos nomeados como “especiais” aos serviços educacionais. Essa concepção de educação, que deixou suas persistentes marcas, reforça as diferenças ou aquilo que não é considerado igual, trazendo um forte traço de uma lógica binária onde o “outro” é externo. Conforme os autores:

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadito, homossexual, estrangeiro, etc. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p.123).

Nessa relação desigual e extrema entre opostos, há sempre uma posição de privilégio e de dependência de um grupo sobre o outro. Para fazer parte dos grupos “aceitáveis” o diferente precisa despir-se de suas características, de suas singularidades, para aproximar-se da normalidade concebida nos demais (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

Retomando a análise da linha 2, em que mostrou-se o movimento iniciado na década de 1990 conhecido por “inclusão”, este propôs que a igualdade de direitos acompanhasse o respeito às diferenças. Embora com caráter inovador, a ação manteve relação com princípios da normalização, ou seja, ao tentar aproximar o diferente, aquele que foge dos padrões e das condições físicas, sensoriais, intelectuais ou de outra ordem, continuou ligado às características as quais a sociedade de forma geral impõe.

Foucault (2001) atribui à psiquiatria o que ele chama de “racismo” da anormalidade, trazendo os equívocos deste enquanto descendente de um ser visto como “monstro”, ainda no século XIX, que vão continuar a rondar esse homem “anormal”

O racismo que nasce na psiquiatria dessa época e o racismo contra o anormal, e o racismo contra os indivíduos, que, sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que, trazem em si, ou antes, do não-normal que trazem em si. (FOUCAULT, 2001, p. 403)

Destaca-se junto a Skliar (2003), que este “anormal”, concebido como “outro”, passou ao longo da história da humanidade por diferentes formas de exclusão e ainda hoje este corpo “anormal” é visto como um corpo que foge da forma comum e esperada.

É fato que na contemporaneidade a concepção de diferença é ambígua quando acentua ou coloca em evidência as características que reforçam como negativo, o que é singular. Faz do diferente aquele que possui uma existência atrelada a ser o outro de uma identidade que se associa à normalidade, aos idênticos, aos iguais, faz do outro uma oposição a uma maioria que a escola da modernidade e dos nossos dias tem educado de maneira disciplinar e generalizante.

Nesse sentido, quando alguém se refere ao “outro”, as diferenças parecem estar distantes de um “eu” que banaliza e moraliza o que é ser diferente. Deleuze (1981), aproxima-se de Nietzsche, ao se opor à tradição racionalista e critica as formas depreciativas de reduzir os valores do outro. Busca na perspectiva nietzscheniana o apoio para uma ética que revisa constantemente seus pressupostos. É contrário a um pensamento que, fundado na racionalidade, julga o outro, o diferente, o anormal, o deficiente, o tempo todo. Daí o filósofo da diferença considerar que, ao invés “da unidade de uma vida ativa e de um pensamento afirmativo, vemos o pensamento dar-se por tarefa julgar a vida, de lhe opor valores pretensamente superiores, de a medir com esses valores e de a limitar, a condenar” (DELEUZE, 1981, p.18).

Nesta perspectiva, a sociedade e a escola não escapam dos convencionalismos que engessam as formas de pensar e subjetivar a diferença. Quando os estudantes não aprendem como os demais, por exemplo, demandam outras formas de aprender ou apresentam diferente ritmo de aprendizagem, em relação ao modo como uma grande maioria aprende, nos educadores provoca-se um temor. Os profissionais da dita “Educação

Inclusiva” se vêem sem saber o que fazer. Desta forma, se questionam sobre a imposição de adaptar um diferente a um modo de aprendizagem que não o contempla.

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.37).

É preciso alertá-los de que as pessoas não são iguais, nem neste tempo, nem nos lugares institucionais e sociais que habitamos e nos habitam. Existem outros modos de vida.

Existe um outro que antes, durante e depois de tantas guerras, prisões, exércitos, escolas comuns e especiais, hospitais, religiões, fábricas, manicômios, etc. foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável. (SKLIAR, 2003, p.152)

Mesmo tendo ocorrido diversas mudanças de crenças e valores na nossa sociedade, continua-se a valorar negativamente a pessoa com deficiência, como se ela fosse um ser menor e incompleto. Quando esta pessoa chega à escola para se tornar um estudante com deficiência, este panorama social o acompanha em diversos aspectos, pois naquilo que moldura as práticas das escolas, não se vê o escape aos convencionalismos típicos de posturas normalizadoras, portanto excludentes. Basta analisar as divisões dos tempos e dos espaços escolares, que continuam os mesmos, anteriores as políticas de inclusão.

A organização do ano letivo em horas, semanas, meses, anos para ensinar e aprender, a disposição dos espaços, não propiciam trocas entre os estudantes, nem dos estudantes com o próprio docente, pois excesso de pessoas numa mesma sala faz com que ninguém possa ser diferenciado para ser melhor assistido. Há todo um aparelhamento educativo que é pensado para o estudante ideal, aquele que acompanha o ensino sem o apoio ou a mediação que outro grupo de educandos necessita.

Nesse contexto, os educandos com deficiência são incluídos e desassistidos pela escola, não são percebidos senão por suas falhas, por algum tipo de falta ou incompletude. Por se tratar de grupos numericamente menores, é recorrente a dificuldade em reagir diante das imposições da sociedade e das Leis. Esses estudantes, como não se enquadram numa lógica de igualdade, se distanciam, compondo as duas categorias: “normal” e “anormal”, sendo que a aproximação ainda ocorre de forma tímida, pois a genealogia aponta para o enraizamento de valores constituídos historicamente pela tradição.

O MÚLTIPLO DA DIFERENÇA – A DEFICIÊNCIA

Para continuar esse traçado, se encontra a necessidade de enfrentar uma prática paradigmática da Educação Inclusiva que é o diagnóstico. No diagnóstico, o outro, o diferente, o estudante com deficiência precisa ser identificado, nomeado, caracterizado. Através da elaboração de um diagnóstico, que costuma se fazer de forma limitada e redutora, o estudante com deficiência adentra o sistema escolar, passa a ser visibilizado por um conjunto de características que os diferenciam dos demais estudantes; cria-se uma nomeação que o reduz a um grupo de pertencimento que não vai ao encontro das presenças constantes do ambiente escolar.

Nesse sentido, se quer alertar para a necessidade de que os diagnósticos sejam feitos levando em consideração a multiplicidade que é própria ao tema da inclusão. O diagnóstico enuncia, mas a fala não possui um caráter individual, nem sequer a um sujeito ela remete. Deleuze mostra que os enunciados com os quais se dizem as coisas e se propõe características às pessoas são construídos coletivamente. Logo, os enunciados produzem e são produzidos por dispositivos discursivos que atuam socialmente. O discurso que diagnostica dispõe de uma linha de força e de poder sobre o estudante com deficiência, orienta e agencia a subjetividade desse aprendente, dirigindo-o a um sistema que tende a dobrá-lo às suas máquinas subjacentes, “máquinas de fazer ver e de fazer calar”(DELEUZE, 2001). Há que se ter cuidado para que na escola o deficiente não seja visto como doente, como incapaz, mas como o

estudante com diferente capacidade para aprender. Incluí-lo, em primeira análise, significa reuni-lo a um grupo do qual está disperso.

É sensibilizar um contexto que o acolha, propondo a percepção deste outro, distante, diferente, aquele que não estava ali, mas de alguma forma sempre esteve invisível. Também é mostrar que a invisibilidade da pessoa com deficiência revela dessa sociedade sua incapacidade de lidar com uma ética e estética da diferença (Skliar, 2003). Percebe-se que as práticas profissionais da inclusão precisam se deslocar para uma ética e estética que não idealiza o ser humano, não hierarquiza nos atos de ensino e aprendizagem os mais aptos e os menos capazes de aprender, os inaptos.

Vai ficando evidente que não se inclui o outro sem a discussão da alteridade que ele possui em si. Inspirando-se em Skliar e Duschatzky (2001), não se inclui o outro como se este pudesse tornar ou derivar-se em uma nova permanência excluída, num processo que falsamente faz dele um mesmo de outros que já estavam ali. Não há substituição possível para a diferença, que na verdade é uma diferença de potencialidade de aprender; o estudante com deficiência exige a abertura do sistema escolar, as rachaduras de uma imagem ideal de ensinar e aprender.

Ele é o que permanece diferente quando o processo educativo generaliza todos como o mesmo; é o que não consegue por si só se incluir, não possui o poder nem a potência de se mesmificar juntos aos demais. Pensando na relação implícita à diferença entre a unidade e a multiplicidade, proposta por Deleuze (2000) na sua tese *Diferença e Repetição*, pode-se dizer que o estudante com deficiência, para além de ser nomeado de muitas maneiras, deve ser acolhido, percebido, e seu processo de conhecimento deve se manter múltiplo, diverso.

Processo que se abre a discutir outros temas transversais à inclusão, temas que participam de uma educação que se quer inclusiva. Incluir o outro, o diverso, implica em sensibilizar para as diferentes potencialidades deste outro. Não para que ele se mantenha isolado em sua singularidade, mas para que, sendo ele quem é, possa ser incluído e, como os demais, se torne uma pessoa em processo de aprendizagem. Deste modo, problematizar a inclusão implica discutir as diferenças, as singularidades próprias a cada incluído; significa despertar para a diversidade dos modos de ser, de aprender, de viver, que

compete a cada estudante com deficiência; diz da necessidade de reverter um processo de educação de perspectiva identitária por um outro, que compreenda a diferença como ética e estética de vida.

Por meio dos autores da Filosofia da Diferença²⁶, suas teorias e conceitos, sugere-se espalhar na escola e na sociedade atual outros modos de existir, de compreender, de entender e de conviver com o outro; permitir sobreviver a diferença do diferente, potencializar o mais alto grau do que é nele singular, mesmo que se tome por especial a sua diferença. Trata-se de buscar um caminho que leva mais à frente a inclusão, para além de nominar o deficiente em seu estado clínico, para além de identificá-lo com esta ou aquela deficiência, enquanto "portador" ou não de algo e, em alguns casos, reduzi-lo ao instrumento que utiliza, a exemplo do "cadeirante", pessoa com deficiência física que utiliza a cadeira de rodas.

Partindo, portanto, de quem é o estudante com deficiência, especial, diferente, apresenta-se este como alguém que é único, embora nomeado de muitas formas. Deleuze (2000) diz que o Uno está no Múltiplo, assim como o Múltiplo está no Uno. Para ele, o diferente mostra uma unidade que só pode ser explicitada se recorrido à multiplicidade. Porque ninguém é só isso ou aquilo, mas se é uma multiplicidade de sentidos, agregados por uma unidade vital que os tenciona o tempo todo. Todos os seres são únicos, ao mesmo tempo em que carregam multiplicidades. Sobre isso Deleuze discorre:

Em toda parte, as diferenças de multiplicidades e a diferença na multiplicidade substituem as oposições esquemáticas e grosseiras. Há tão-somente a variedade de multiplicidade, isto é, a diferença, em vez da enorme oposição do uno e do múltiplo. E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade, mesmo o uno, mesmo o múltiplo. (DELEUZE, 2000, p.174)

Enxergar as multiplicidades na unicidade e vice-versa é um grande desafio! A dicotomia entre normalidade/anormalidade observada por Foucault (2001) leva a um pensamento redutor que desvela uma lógica binária (DELEUZE, 1992) sobre a qual se fazem muitas das valorações acerca das diferenças na escola; desvela muitos valores que se formaram uma resistência

²⁶ Aqui me refiro tanto a Michel Foucault (2001) tido como um dos Filósofos da Diferença, escola de pensamento francês da qual também parte Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), embora utilize em maior parte as obras de Deleuze (1992); (1995); (1997); (1998); (2000).

negativa ao diferente, que não permitem que ele saia de sua condição de estranho. Pode-se dizer que, historicamente, o diferente vem sendo visto como aquele que está fora, não faz parte das identidades construídas em torno de um “eu”, ninguém se identifica com este sujeito “portador” da estranheza e do incômodo de ser especial.

As leis que garantem a sua presença na escola desviam muitas vezes as potencialidades que poderiam acolhê-lo de um outro modo, pois incluir pressupõe rever todo o anterior excludente. O educando com deficiência pede outra educação que, se prevista nestas normativas, exigem outra abordagem dos conteúdos, novas práticas, materiais específicos ou adaptados às suas necessidades, enfim um olhar direcionado às suas características de aprendizagem.

Ao contemplar os estudantes com deficiência e, portanto, as especificidades destes em suas aprendizagens, deve-se levar em conta o que Deleuze(2000) pressupõe sobre a diferença. Disse o autor que a diferença se encontra no diverso. Para melhor esclarecer, vale apresentar a explicação de Souza sobre a produção da identidade para o este filósofo.

A identidade é sempre produzida por um discurso representacional carregado de lógicas enunciativas. Estas lógicas condensam a ideia de semelhança como fonte de relações entre o sistema lógico construído a partir da linguagem e o seu correspondente linguístico próximo: as proposições. (SOUZA, 2008, p.95)

Nesse ponto é que as representações subjetivam o olhar, trazendo generalizações sem que as singularidades sejam consideradas, como por exemplo: as pessoas com deficiência intelectual não aprendem, o deficiente físico não anda, o cego vive a escuridão e o surdo vive seu silêncio. Embora generalizações restritivas, com tom pejorativo e que já possam em muito estar superadas, cogitam subjugamentos em nome das dificuldades na interpretação das leis, em se fazer um diagnóstico mais adequado para o trabalho com as multiplicidades.

Nos espaços sociais, assim também ocorre nos educativos, é costume se qualificar ou descrever características mais evidentes no sujeito para se dizer que esse sujeito é único. O estudante com deficiência, ao ser diagnosticado na escola, passa a ser classificado, muitas vezes rotulado,

enfrentando contradições conceituais quanto às diferenças. Quando se reflete as experiências locais de inclusão, os CMAEs e Escolas de Curitiba, também se pondera que estes espaços educativos estão invadidos de contradições em suas rotinas e procedimentos institucionais. Mesmo que se organizem para acolher ou aceitar as diferenças, considerando as características de cada estudante com deficiência, uma grande maioria de profissionais, nas suas práticas e nos seus discursos, executam uma carga expressiva de negações com relação a um outro.

CONCEITO DA DIFERENÇA

O avanço permitido e potencialmente encaminhado pelas políticas reparatórias e inclusivas tem contribuído para criar novas formas de nomear o outro e conceituá-lo. Conceituar vem da palavra “conceito” que significa, “formulação de uma ideia por palavras; definição; pensamento; ideia; reputação”(FERREIRA, 2004, p.181), podendo ser consideradas como sinônimos as palavras denominar, classificar, tachar, qualificar, nomear, avaliar, ajuizar, etc. Assim, a visibilidade permitida na potência das políticas inclusivas traz novas imagens representativas do outro, estudante com deficiência, especial; traz novas formas de nomeá-lo: o outro míope, disléxico, hiperativo, aquele que não escuta, o quase cego, o autista, o down, enfim são muitos os rótulos que circulam nos espaços educativos.

Para Deleuze (1992) criar conceitos é a tarefa que cabe ao filósofo, no entanto quando o senso comum estabelece diretrizes para tratar a diferença, desvia o foco, coloca no “outro” referenciais que muitas vezes não lhe pertencem, vindos de elucubrações nem sempre razoáveis, mas rasas. Comprova-se na prática que a recepção da diferença e o acolhimento do deficiente se fazem de modo irregular; têm sido vivenciados por meio de um olhar que qualifica pelas aparências.

Olhar que se forja em discursos que possuem imagens vindas de ideias preestabelecidas, preconcebidas, visão que se esquece que toda linguagem é política, e enquanto tal se fundamenta e faz proliferar os valores implícitos dos conceitos dos quais se utiliza. Nesse panorama, os conceitos da inclusão são muitas vezes absorvidos por interpretações enviesadas, que esfumaçam suas

potencialidades ou quase apagam aquilo que a inclusão dissemina no interior do seu sentido.

No repetir para avançar, na “linha 1” se desenhou uma trajetória em que se faz diagnósticos das diferenças a partir de modelos antigos, reforçando concepções genéricas e generalizantes de deficiência, também se quis evidenciar a existência de um saber limitado, por parte daqueles que realizam este diagnóstico. Na “linha 2”, as novas Políticas de Educação Especial foram problematizadas no diálogo com alguns teóricos, que mostram certo alcance limitado para a concepção que delas deriva como “inclusiva”, pois concebem suas propostas vislumbrando espaços educativos ideais, entre estes se incluem as Escolas e CMAEs de Curitiba. Nessa geografia, são muitos os lugares dispostos para a inclusão que não possuem as devidas condições, materiais e profissionais para alcançar as potencialidades almejadas.

Nos CMAEs e nas escolas se recebe o estudante com deficiência para encaminhá-lo a se tornar aprendiz e, contando ou não com apoio especializado, aguardam-se intervenções que desenvolvam suas potencialidades. Se estas interferências não acontecem, não são adequadas ou não atingem suas necessidades, este acaba numa condição menor, ou seja, é estigmatizado enquanto sujeito, passando por uma espécie de discriminação que o isola, coloca-o num lugar de invisibilidade ou de exclusão.

Retomando a questão dos conceitos, percebe-se que quando se faz um uso vago de certos termos, nomes, características, elementos, etc.; quando se qualifica algo ou alguém fazendo uso fugaz dos conceitos, o que ocorre na maioria dos casos, corre-se o risco de emitir juízos infundados. No caso da diferença, das diversas possibilidades de sensibilização para os diferentes tipos de aprendizagem implícitos no estudante com deficiência, esta suscetibilidade traz o incômodo para o profissional da educação de ter que criar situações novas de inclusão ao invés de recorrer às formas já existentes.

O esforço e tempo que devem ser despendidos, para tanto, fazem com que acabe buscando como resposta certas posturas enraizadas no interior da sociedade, dos grupos e das rotinas institucionais a que pertence; ocorre que como profissional, encontre-se mais forte com relação aos conhecimentos, percepções e afetos sobre a deficiência e diferença de aprendizagem. Há sim a sensibilidade deste profissional em reconhecer outras potências e

potencialidades na própria deficiência, que poderia fazer dela algo que atuasse como diferente capacidade de aprender; entretanto, visibilizá-la requereria um processo educativo múltiplo, aberto que se reinventa o tempo todo, processo que não condiz com normatizá-los ou aproximá-los do “normal”.

Neste sentido, se pode dizer que o uso da conceitualização para nomear as diferenças de aprendizagem dos seus educandos nas escolas ou nos CMAEs de Curitiba, tem apontado para diagnósticos impregnados de conceitos médicos, que se referem às áreas de psiquiatria e neurologia que tentam encontrar saídas medicalizantes ou terapêuticas para as diferenças. Daí se poder aferir que a sociedade vem carregada de discursos que patologizam as diferenças, fazendo com que as mesmas se configurem como “perturbação”.

Skliar e Duchatzky (2001, p.198) dirão que “estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo”. Essa condição limítrofe parece que impede que as diferenças sejam entendidas nas suas singularidades e multiplicidades, tendo por consequência a marginalização ou exclusão. Numa análise das práticas inclusivas nas escolas e CMAEs de Curitiba, pode-se afirmar que existem muitos procedimentos de controle e delimitação das práticas, presentes no discurso dos profissionais da educação, que vêm funcionando como sistemas de exclusão. Nas últimas décadas o termo inclusão, por exemplo, foi recorrido de forma indiscriminada, sendo seu uso banalizado.

Cabe aos profissionais dos CMAEs e das escolas perceberem que os termos do ensinar e a do aprender, na educação, acompanham-se de narrativas afetadas por “verdades”, inculcadas na maioria das vezes pela paroquização dos valores implícitos nos grupos sociais, que se mostram à parte dos discursos filosóficos, literários, científicos, que realizam a crítica do sobre e do como estas “verdades” estão postas. Assim, é preciso refletir que a variedade dos discursos da tradição que bebem no racionalismo se fundam em um bom senso que se calca na lógica binária dos opostos; onde tudo é isto, identidade ou aquilo, diferença. Essa perspectiva dominante nas sociedades ocidentais, forja uma cultura que se entende única e absoluta, onde o “um” representa um modelo primeiro, do qual o diferente, o “outro” ou outros

derivam, noção que se mostra incapaz de dividir seu ideário igualitário de forma efetiva (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

Sabe-se que na maior parte da história da humanidade, as diferenças tenderam a não serem consideradas. Aqueles que de alguma forma não correspondiam ao que se esperava, podiam ser ignorados, segregados, sacrificados, expulsos, enfim não deveriam aparecer nas suas diferenças. Quando se analisa as rotinas institucionais dos CMAEs e das escolas, há de se considerar que, na prática, os conceitos inclusão/exclusão não trocam de lugar com facilidade; e de modo análogo. Pois ao final, quando os profissionais da Educação Especial fazem um diagnóstico no qual descrevem uma irregularidade ou um sintoma, estão impondo determinadas características ao estudante com deficiência.

Sobre essa questão, Skliar e Duschatzy (2001, p.119) comentam que os discursos se transvestem em diferentes épocas, “os discursos sociais se revestem com novas palavras, se revestem com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento”. Nesse sentido, fica visível nas práticas dos profissionais da educação os discursos vindos das leis inclusivas, que se “*sensocomunizam*” quando reproduzem as enunciações e discursos da sociedade, colaborando para manutenção de uma ordem social.

A inclusão escolar, quer seja de pessoas com deficiência ou de qualquer outro grupo, acaba sofrendo nestes espaços também as mesmas resistências, sendo que seus discursos legitimam a exclusão, apoiados num suporte institucional. Assim como na sociedade, na escola há muitos dualismos, segmentos duros, como diz Deleuze (1998), binariedades²⁷ e contradições, que, concomitante à tentativa de se incluir ou integrar os aprendentes com deficiência, conduzem à exclusão dentro de um mesmo espaço.

Observa-se na escola que em alguns casos ocorre uma “ex-inclusão”, manifestada nas atitudes e nos discursos daqueles que vivenciam o trabalho com a criança que tem algum tipo de diferença e/ou limites na aprendizagem.

27 Deleuze utiliza-se o conceito “lógica binária” e “máquina binária” e explica: “Mas, na verdade, a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?” (DELEUZE, 1998, p.18)

Deve-se a isso que boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente, aquela que impede/limita os discriminados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que supostamente integram (LOPES; FABRIS, 2013).

Na tentativa de reverter esse quadro de marginalização no qual se inserem estas minorias que são consideradas “deficientes”, algumas ações e políticas públicas vêm sendo propostas em nível nacional, alcançando as instâncias estaduais e municipais, conforme o panorama desenhado na linha 2. As barreiras que tais propostas encontram fazem com que as mudanças necessárias para inclusão aconteçam de forma lenta, quase imperceptível, o que ao final faz com que a dicotomia inclusão/exclusão continue presente tanto na escola como na sociedade.

Esse fato ocorre porque os processos históricos e culturais que formatam as concepções que temos hoje de diferença permeiam as políticas, as ações sociais e também as práticas pedagógicas na escola. Tal cenário força pensar o que é diferença, como é possível trabalhar com ela, conviver com este outro, o estudante especial diferente, sem mesmificá-lo ou sem reduzi-lo, pelo diagnóstico, a uma alteridade de graus e valores variáveis.

Deleuze (2000), descreve, problematiza e conceitua a diferença de forma a permitir uma postura conceitual que a tire do estado de aberração. Diz em sua obra e tese “*Diferença e Repetição*” que é preciso pensar a diferença para poder vivê-la. Daí afirmar que “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença”(DELEUZE, 2000. p.37).

A diferença, entendida e analisada sob diversos ângulos ou perspectivas, traz várias possibilidades de interpretação. Colocar-se no lugar do outro com deficiência implica pensar no deslocamento constante de si a que este se vê obrigado enquanto estudante; sugere refletir a imposta adaptação a diferentes ambientes físicos e a organizações estruturais de poder aos quais muitas vezes desvestido de suas características, de suas diferenças, este tem que se adequar para poder aprender.

Deleuze (2000) registra que quando se evade da identidade, se volta às próprias diferenças; há então um retorno, não mais ao mesmo, à identidade como potência segunda, uma diferença determinada como “repetição”. Diz ainda que:

Quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser se evade, atinge a univocidade e se põe a girar em torno do diferente. O que é ou retorna não tem qualquer identidade prévia e constituída: a coisa é reduzida à diferença que a esquarteja e a todas as diferenças implicadas nesta e pelas quais ela passa. (DELEUZE, 2000, p.71)

Entendendo por aqui que a deficiência, numa lógica binária, refere-se a um estudante com deficiência que por toda uma tradição é comparado e exposto a condição genérica de estudante. Algo nessa diferença o remete à oposição à identidade, seja na forma de ser, de viver ou de aprender de um modo diferente. Sendo assim, diagnosticar o estudante deficiente remete ao pensar sobre a diferença para além de conceitos prontos, na tentativa de escapar das imposições das semelhanças, das identidades, das ciladas das representações. Se nos espaços em que se desenvolvem as práticas inclusivas os profissionais da Educação Especial preconizam percepções somente de oposição, é possível que a diferença seja refletida em práticas que não só as reforçam, mas fazem desta um grande problema, tornam o estudante diagnosticado um estranho ou estrangeiro a ser superado.

ESGOTAMENTO DAS PRÁTICAS DE APRENDER E DE ENSINAR

As Políticas de Educação Inclusiva, construídas nas duas últimas décadas, não favorecem olhar a diferença evidenciando as singularidades que a revelem em cada ser humano. Estas políticas, que não se amarram de forma imanente e geram uma distância entre as instituições gestoras e as instituições executoras, propagam valores superiores que de tão bonitos e idealizados não favorecem olhar a diferença. Neste sentido, reduzem o que é diverso aos convencionalismos e as contrariedades. Conduzem a um trabalho profissional que se funda e é fundado numa representação ideal do outro que se acolhe. Os diagnósticos e as rotinas, ligados a um fazer que se repete, apontam para as sínteses passivas da repetição. Sínteses que em Deleuze (2000) apontam para o hábito e memória, e acabam por transbordar nos profissionais que as desenham atitudes de mesmidade, em que a repetição do mesmo se faz junto à falta de potência do novo. Daí poder se dizer que o diagnóstico contribui para reviver novas reminiscências.

Neste contexto, o ciclo que poderia se renovar a cada estudante com deficiência que ingressa na escola, apenas revisa ações, através de práticas que se esgotam, não têm alcance, confinando a diferença em si mesma, semelhante a outras diferenças.

Tal como mostra Deleuze (1998), tratando da sobrecodificação²⁸, os estudantes com deficiência, que possuem capacidade ou potência de aprender diferenciada, se deparam cotidianamente com uma escola que os alvita; cobra, através de seu currículo, habilidades que não são facilmente alcançadas por estes sujeitos, enfatizando ou hierarquizando as diferenças. Os que não se ajustam na cultura reproduzida pela escola, muitas vezes por não terem acesso aos bens culturais, acessos outros que garantiriam a sua aprendizagem, não conseguem aprender o que a escola ensina e da forma como ensina que é muito mais complexa do que para os demais.

Além da resistência em aceitar as diferenças, constata-se no contexto escolar também a oposição de alguns profissionais para o trabalho com as diferenças, contemplado nas práticas com as crianças que apresentam formas específicas de aprender, em que o desafio demanda a busca de novas formas de ensinar. Portanto, as fragilidades na ação pedagógica com as diferenças relacionam-se tanto a lacunas na formação docente, como na estrutura deficitária da escola, que deveria dar o suporte indispensável para atender as necessidades do educando.

Contreras (2002, p.153) chama a atenção para as contradições que se impõem na prática do professor, muitas vezes introjetadas como a “incapacidade pessoal para realizar as tarefas de ensino”, sendo que há ainda, segundo este autor, uma tendência de que esta incapacidade seja transferida para uma culpa, comumente direcionada também aos próprios educandos (CONTRERAS, 2002). Ou seja, além da estrutura precária, real e legítima em muitos casos, também potencializa-se a responsabilidade de não aprendizagem do educando ao professor ou à própria deficiência, com as implicações que dela resultam.

²⁸ Sobrecodificação em Deleuze se traduz em um plano de organização que dispõe sempre de algo suplementar. Remete o autor à “máquinas de sobrecodificação”. O Estado é um agenciamento, por exemplo, que efetua a sobrecodificação. “A máquina abstrata de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns nos outros, e sob que prevalência.” (DELEUZE, 1998, p.105).

No contexto dos CMAEs de Curitiba, que atuam junto às escolas, percebe-se nestes lugares que acolhem os estudantes com deficiência matriculados nas instituições municipais de ensino, que também é evidenciado um cenário de ambiguidades e imprecisão nas suas práticas, onde a estrutura imposta pelas interpretações das leis restringe as ações que demandam o apoio à inclusão.

A escola, ao buscar nos espaços dos CMAEs o suporte mais imediato, aquele possível de asilar as angústias geradas pela inclusão, se vê impotente quando as possíveis soluções encaminhadas nem sempre atingem às demandas ou expectativas. Há, portanto, uma autonomia relativa dos CMAEs em resolver essas demandas, aliada ao que implica um ponto de vista do Estado, apoiando-se em uma interpretação restrita e limitada que as normativas transmitem, para uma ação que se restringe à educação socializadora básica.

Ao se vivenciar e acompanhar a atual realidade e os enfrentamentos que os profissionais da educação vivem nos CMAEs e nas escolas públicas de Curitiba, constata-se que a Educação Inclusiva se impõe diante de certo “poder”, demandado pela interpretação da Lei. Poder que, ao se realizar numa ação includente, se potencializa ou se efetiva no “fazer” dos profissionais da educação que internalizam a normatização e a explicitam em práticas que tendem a esticar ao máximo o fio tênue que liga a inclusão à exclusão.

Essas práticas, que se colocam diante das políticas anteriormente descritas, refletem uma imagem de deficiência historicamente construída, que não eliminam a alteridade e nem evitam os mitos que rondam. A palavra que ainda melhor traduz este fenômeno, que atravessa as fronteiras do tempo e dos territórios é a “exclusão”

A imagem das exclusões foi tão naturalizada que duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica. De fato existem concretas, do mesmo modo que existem excluídos de carne e osso, com nomes e sobrenomes, com idades, gêneros, sexualidades, raças, etnias, religiões, corpos polimorfos, classes sociais, gerações etc. (SKLIAR, 2003, p.82-83).

Neste sentido, a inclusão e a exclusão, ambas naturalizadas nos espaços por onde os supostos incluídos circundam, produzem, como

consequência, uma constante contradição, pois fixam identidades a partir de binômios, dentre muitos outros, os de normalidade e anormalidade, conforme já visto. Embora as Políticas Nacionais de Educação e as ações de algumas escolas apontem para tentativas de superação das diversas formas de preconceito e exclusão, a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a diferença, impede muitas vezes que se interprete, junto à inclusão, o conceito da diferença.

Conceito que se diga, movimenta uma ética e uma estética da diferença que, na sua unidade múltipla, alarga uma compreensão vinda da perspectiva filosófica. Tal entendimento pode adensar relações no interior da escola de modo a reunir o ser diferente e o viver a diferença num trabalho que opera com a singularidade, tracionando posicionamentos que sejam respeitáveis e democráticos.

Em outras palavras, aquele que trabalha e atua junto aos processos escolares de inclusão acaba por abranger em sua ação, de modo consciente ou não, uma política da diferença que remete a uma ética estética do diverso, que movimenta um pensar/agir em sentir/fazer a diferença. Logo, a normatização da inclusão implica em uma ação nas escolas municipais e CMAEs de Curitiba que inclui o diferente, de modo objetivo na ação e de modo subjetivo na reflexão, que subjaz esta ação, movimenta uma ética da inclusão do diferente, fundada num princípio ontológico da diferença (DELEUZE, 2000).

Oliveira (2009, p.21), quando se refere à postura dos professores quanto aos valores praticados em sala, aponta que “a força dos pré - conceitos 'aprendidos' com o modelo cultural dominante se faz presente ao mesmo tempo em que práticas e propostas de superação desses se desenvolvem, sempre e permanentemente.” Trata-se de potências que atuam em mão dupla, ou seja a favor e contra a superação da discriminação e da exclusão.

Portanto, superar as dicotomias, eliminando os equívocos que frequentemente ocorrem nos espaços escolares torna-se desafiador. Reforçando o que já foi destacado, certas dualidades apontadas se encontram incorporadas na cultura, se fazem constantemente presentes no fazer pedagógico.

Nas muitas formas que assume o fazer pedagógico, esses modelos se misturam com a vida real, plena de formas diferentes de fazer e

de estar no mundo, que incorporam as múltiplas culturas de origem de alunos e de professores muito para além dos grandes identificadores de pertencimento cultural, que costumam se limitar a oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios, etc. (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Trazendo para as práticas das escolas, com relação à inclusão da pessoa com deficiência, persistem esses dualismos, além de contradições entre o que os documentos normatizadores de Educação Especial Inclusiva propõem e o que é possível de ser encaminhado na prática. Sobre a preocupação em se consolidar as propostas de Inclusão, Góes (2004) em sua pesquisa sobre o tema, salienta que a forma pela qual se insere a pessoa com deficiência na classe regular, diante das limitações nas adaptações que se efetuam, subestimam sua capacidade de estudante, o que já o exclui na própria sala de aula.

Considera-se por vezes as dificuldades em se concretizar adaptações de grande e de pequeno porte no comportamento profissional de acolhimento e nas estrutura física das escolas. Chama-se de adaptação de grande porte, por exemplo, a obtenção de carteiras adaptadas, rampas ou elevadores que facilitam a mobilidade de pessoas com deficiência física. E para que um espaço educativo público possa dispor de tais ajustes, é preciso se envolver em um caminho que passa por burocracias, o que amplia o tempo de execução dos mesmos. Já as adaptações de pequeno porte, referem-se ao redirecionamento das práticas e rotinas, que também costumam demandar tempo para ocorrer, pois até que sejam percebidas, discutidas e efetivadas, um bom tempo foi perdido para fazer avançar a aprendizagem do estudante com deficiência.

Góes (2004) destaca alguns aspectos sobre essas dificuldades alertando que, para as instituições oficiais, o fato dos estudantes com deficiência estarem frequentando uma sala de ensino regular consuma a inclusão:

E, mesmo com visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa “escola igualada para todos”, que oferece condições uniformes para aprendizagem e insuficiente para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada. (GÓES, 2004, p.75).

Também há que se considerar que as medidas que podem aprimorar os conhecimentos daqueles que trabalham no cotidiano com a inclusão, medidas que modificaram olhares vindos das práticas e que, conseqüentemente, influenciam no fazer pedagógico, não são consideradas na proporção necessária tanto na formação inicial como na formação continuada de professores para a “educação inclusiva”.

Em Curitiba, embora a Secretaria Municipal de Educação promova cursos em diferentes áreas que se referem à Educação Inclusiva, estes têm proposto uma formação continuada que não considera de modo mais amplo e profundo a inclusão relacionando-a à diferença, à diversidade e a outros conceitos correlatos. Quando ocorrem estes momentos de formação, seu alcance é restrito aos que já atuam na área de Educação Especial, atingindo de forma insuficiente o profissional do ensino regular.

UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE É POSSIVEL?

Quanto a esta formação dos profissionais da educação, Ferre (2001) critica o “simplismo da teorização positivista biomédica até a complexidade da teorização da diversidade humana”, resultando em discursos vazios. Enfoques tecnicistas médicos, como as descobertas recentes da neurologia, a hiperatividade, passam a ser diagnosticadas em excesso. (FERRE, 2001. p.202). Paralelamente, vivencia-se como consequência um movimento crescente de adesão a uma medicalização, que na educação evoluiu consideravelmente nas últimas décadas, na tentativa de “curar” as doenças dos inaptos aos processos educativos.

Para esta autora, a modernidade privilegiou ainda uma formação dentro das abordagens da “pedagogia da diversidade” que nas décadas de 1960 e 1970 “produziram os chamados grupos marginais, minoritários ou majoritários – já que entre eles se encontravam mulheres, jovens, deficientes, enfermos crônicos, anciãos, homossexuais, doentes mentais, negros, índios, imigrantes” (FERRE, 2001, p. 206). Neste sentido, com relação às deficiências, as formações que privilegiam atribuições de incompletude e imperfeição que remetem a visões que simplificam o sujeito, desviando um olhar complexo e

acolhedor para a anulação dos corpos. Ao se produzir a diversidade, às diferenças são hierarquizadas, seguindo uma ordem simbólica que na prática coloca à margem, produzindo sua invisibilidade tanto na escola como na sociedade. Por outro lado, a proposta de aproximação da deficiência com a normalidade como pressuposto nas formações, transpõe as diferenças que tentam ser naturalizadas, ou seja, tomadas como parte da diversidade humana.

É neste movimento que a formação continuada hoje carece do desenvolvimento de um trabalho fundamentado em pressupostos para a percepção das diferenças, um trabalho que as proponha enquanto multiplicidades, próxima de uma ética que se oponha às diversas formas de exclusão na escola. Na educação inclusiva, a ausência de um suporte filosófico na formação dos profissionais, tem produzido a manutenção de práticas que pouco incluem e que não rompem com o ciclo excludente.

Pensando em uma Filosofia da Diferença, reunida a uma pedagogia da inclusão, pode-se dizer que se vislumbram por aí novas potencialidades de pensar a diferença, implicada na inclusão que prepara uma ação inclusiva com maior abrangência.

Alerta-se, neste contexto, que a “universalização do acesso à educação”, como um processo que instaura efetivamente a democratização do conhecimento, ainda se configura um desafio. As potencialidades de incluir e acolher a deficiência no que está proposto no atual Plano Nacional de Educação, de 2014, através da meta 4, ainda estão por vir. Não basta um discurso incluyente de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014. p.24)

Como diz o próprio Plano, é preciso um atendimento especializado, o que passa pela atualização e adequação dos quadros já existentes no interior das escolas e dos CMAEs. Neste sentido, observa-se a grande dificuldade em se chegar próximo aos objetivos que a educação inclusiva propõe enquanto política de acesso à educação, uma vez que há mais de duas décadas vem

tentando se firmar nas práticas as implicações dos dispositivos da lei. Dispositivos que parcialmente interpretados tendem a reduzir a inclusão a estudantes matriculados na escola e não realmente incluídos no processo de aprendizagem; inclusão quantitativa e não qualitativa.

Alerta-se para os desafios de uma real escolarização dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, retomar as Políticas de Educação e aproximá-las dos autores da Filosofia da Diferença traz novas possibilidades e potências para pensar a inclusão. Preocupado em se ocupar de um pensamento que se envolva com as questões da vida, Deleuze (1992), explicita uma filosofia para não filósofos, tencionando entre outros o conceito da diferença. Traz a possibilidade de se usar a filosofia numa composição não filosófica, deslocando o pensamento enquanto possibilidade de entendimento da realidade, para composição de novos conceitos que possam romper com a tradição.

OUTROS PLANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aprende-se com Deleuze a importância de trabalhar o conceito, seja ele filosófico ou não. Entender o processo de criação dos conceitos contribui para desvendá-los, assim como permite novos movimentos para interpretação, novas imagens sobre o que está posto. Diz o filósofo que a filosofia, enquanto disciplina criadora, tem como objeto criar conceitos. Mostrou que o “conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo” (DELEUZE, 1992, p.170).

Como proposta de superação das práticas educativas que se são encaminhadas pela interpretação das leis e Políticas Públicas, sugere-se a (re)apropriação de conceitos que possam renovar ou redirecionar questões da educação inclusiva. Considerando as necessidades de cada lugar, sua geografia, cultura, sociedade, etc., se diz que cada região, lugar, instituição, grupo pode, ao interpretar, forjar novos entendimentos dos conceitos implícitos nas normatizações.

Criando linhas de fuga para uma escola que constantemente dissemina e reforça os conceitos da tradição, recria estes conceitos, trazendo novas abordagens, novas possibilidades de um trabalho responsável e incluyente em

relação ao estudantes deficiente e às outras diversidades hoje visibilizadas no interior das escolas. Mas, como disse Deleuze (1992), todo conceito envolve outros conceitos, a partir de aproximações que são seus referenciais.

Quando se problematiza os conceitos, tende-se a senso comunicá-los, ou seja, a reduzi-los ao senso comum. Observando a própria prática, pode-se dizer que o conceito de educação inclusiva vivido nas práticas docentes dos profissionais dos CMAEs e das escolas municipais de Curitiba, tendem à repetição e apontam para práticas escolares que tomam o conhecido, o que já foi experimentado ou o que é mais familiar como referência para explicar e justificar sua ação. Mesmo quando querem tratar de forma especial a diferença de aprender do estudante com deficiência.

Trabalhar com a deficiência requer inventá-la em vários sentidos. Deleuze (1992, p.171) movimenta um entendimento que acolhe ao conceito outras duas dimensões, a do percepto e a do afecto. Para ele “o afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis”. Estas potências presentes em linhas que se entrecruzam, que fazem desvios, que traçam modificações, que fazem cortes, enfim, que podem estar emaranhadas, compõem os grupos, a cultura, as instituições, as pessoas, enfim todos os elementos da sociedade.

Numa perspectiva deleuziana, reconhecendo a filosofia da diferença como possibilidade potencializadora de conduzir ao “tornar-se outro” por meio da valorização de cada sujeito nas suas multiplicidades, pressupõe uma postura que considere as implicações da dimensão socioafetiva do estudante com deficiência para a área educacional.

Em se tratando ainda de afetos, é possível relacionar as escolhas nas trajetórias profissionais com alguns sinais que afetam, que direcionam os caminhos, dão potência e levam ao querer trabalhar com o especial. Para ilustrar, Deleuze (1998) recorre a metáforas, esta dimensão afetiva que desencadeia as escolhas:

Chama-se sinal o que desencadeia um afeto, o que vem efetuar um poder de ser afetado: a teia se agita, o crânio se dobra, um pouco de pele se desnuda. Nada a não ser sinais como estrelas em uma noite negra imensa. Tornar-se aranha, tornar-se piolho, tornar-se carrapato, uma vida desconhecida, forte, obscura, obstinada.” (DELEUZE, 1998. p.50).

Uma peculiaridade da Filosofia da Diferença, trazido às práticas de educação inclusiva, é o exercício de pensamento que, a partir de um movimento intenso, recria conceitos, ressignifica portanto as diferenças. Este exercício faz ressignificar as próprias práticas, faz brotar linhas desterritorializadas, que rechaçam e escapam do que é ultrapassado, surgindo então novas linhas que transpõem as fronteiras. Na Filosofia da Diferença deleuziana, as linhas, principalmente as linhas de fuga, precisam conduzir a um “plano de imanência” que desvia do abstrato e do Uno e operam em “multiplicidades”: “E o plano de imanência deve ser construído e cada multiplicidade assinalável e como uma região do plano” (DELEUZE, 1992, p.182).

O plano de imanência é o mapa que, com suas várias dimensões, acolhe um conceito. Considerando que a Filosofia proposta por Deleuze pode ser pensada tanto por filósofos como por não filósofos, construir o plano de imanência refere-se a um caminho paralelo ao de criação de novos conceitos. Com isso se quer dizer que não cabe aos profissionais da Educação Especial construir novos conceitos, mas se sensibilizarem para um trabalho diferenciado com a inclusão; requer entre outras ações, redimensionar a interpretação do que está posto.

A escola que se quer inclusiva e os profissionais que nela operam com vontade de poder incluir docente podem criar ou recriar um plano onde a inclusão pode ser vivida e experimentada, não apenas empoderada no sentido genérico. Não basta a presença do estudante com deficiência nas salas de aulas: a inclusão dos mesmos pode ser vivida como a diferença do diferente. Daí se sugerir, junto a Deleuze e Guattari, a construção de um plano de imanência enquanto possibilidade para inclusão; plano que começa a se efetivar quando se discute o conceito de diferença.

Estes filósofos entendem que:

O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. [...] é o plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia [...] sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceito e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.52)

Na perspectiva deleuziana, busca-se na multiplicidade romper com Uno ou com a redução do que é vivo e existe a uma unidade identitária. O pressuposto de que cada ser é único, muito comum e repetido nas escolas, reforça as características que deveriam demonstrar que todo Ser é diferente; mas o que se vê é um ser humano que possui uma deficiência ou se mostra diferente, torna-se alguém a ser excluído.

Na Filosofia da Diferença, o Uno está no múltiplo, assim como, no estudante com deficiência, suas características formam singularidades que se desdobram, se prolongam e se unem formando múltiplos elos nele mesmo. A deficiência intelectual, por exemplo, é múltipla, se considerada nos diferentes graus em que se manifesta. Portanto, em cada pessoa com deficiência sua unicidade, enquanto diferenças que possui, assim como os demais, se desdobram em especificidades num ser que é múltiplo.

Neste sentido, Deleuze (1992) mostra que o plano de imanência deve ser construído e considerando em cada multiplicidade como parte do plano e aponta que os universais inibem seu desenvolvimento:

As unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações, não tem qualquer privilégio, sendo frequentemente impasses ou clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento e o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo. (DELEUZE, 1992, p.182)

Trata-se aqui das multiplicidades da inclusão que devem povoar um campo de imanência referido a esta. Um conceito aberto pela interpretação se prolonga, toma força e reforça ou não a tradição, impedindo ou reduzindo as forças das políticas de inclusão; a força argumentativa da lei pode reafirmar a força dos conceitos, pode alterar sua interpretação por meio do desdobramento do sentido das palavras. Deleuze (1992) destaca que o papel da linguagem na sociedade compõe um “agenciamento coletivo de enunciação” onde às palavras é dada uma ordem de poder.

Diz o filósofo que “na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares” (DELEUZE, 1995, p.14). Desta forma, os discursos, através da linguagem, articulam as formas de pensar e agir, conduzindo às

práticas, como no caso da escola, de forma a incluir ou excluir o diferente. O mesmo discurso das leis que acolhem o deficiente, cria mecanismos para manter uma hegemonia que busca aproximar as diferenças, sem considerar suas singularidades. Assim, a “sociedade de controle”²⁹ usa a linguagem para impor seus padrões e impede a ruptura com o modelo dominador de sociedade.

Buscar inspiração na proposta da Filosofia da Diferença de “quebrar” com a tradição, tal como sugere o pensamento deleuziano, leva a desafiar uma imagem de realidade e de mundo, suposta numa imagem ideal de inclusão. Imagem que as políticas têm reforçado, vinda de uma reflexão que se ancora no costume, no uso comum de certo pensamento.

Diz Deleuze (1992, p.105), que é preciso “rachar as coisas, rachar as palavras” para que se possa avançar na construção de novos conceitos”. Aproximando sua filosofia de um diálogo entre as políticas e as práticas de inclusão, busca-se novas formas de linguagem para poder potencializar o profissional que faz o diagnóstico e atua com o estudante com deficiência. Sugere-se romper com a paroquização e piedade advindas do senso comum, com a negativização associada à ideia de inapto, uma vez que a inabilidade pode singularizar as diferenças de cada caso de aprendizagem. Em educação tal proposta vem a contribuir para uma pedagogia voltada à promoção de igualdade de oportunidades (DELEUZE, 1992).

Ao propor que as palavras sejam “rachadas”, a teoria deleuziana traz a possibilidade interpretar de modo múltiplo os conceitos, o que garante uma condição “por natureza, criadora, ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos” (DELEUZE, 1992, p.170). Essa rachadura parece necessária para entender os mecanismos de exclusão, os que fazem parte do processo de criação dos decretos, leis e planos que envolvem a inclusão.

Para Skliar e Duchatzsky (2001), há estratégias de regulação e de controle da alteridade que a modernidade construiu e cita algumas delas. São estratégias que anulam o sujeito diferente, tornando-o ausente ou quase

²⁹ A ideia de Sociedade de Controle é trazida por Deleuze na última parte do livro “Conversações” quando o autor compara e mostra a transição da sociedade disciplinar de Michel Foucault, para a sociedade de controle.

invisível ou quando este é visível, é oposto a tudo que se espera. Ora incluído como um ser perturbador, ora manifestado como normal ou natural, é transformado em um sujeito que esconde suas diferenças. A inclusão é delimitada pelas fronteiras de uma ética perversa em que a lógica binária se sujeita a estereótipos para fixar identidades homogêneas e estáveis.

Portanto, pode-se dizer que é histórica e atual a necessidade de se normalizar as identidades. Nesta perspectiva, o deficiente tomado como “anormal”, diante do princípio da inclusão proposto pelas políticas educacionais, para ter acesso e participar dos espaços, busca aproximar-se do “normal” para tentar se fazer igual.

Na escola, assim como na sociedade, a força dos conceitos aprendidos como modelos culturais, se faz forte e presente ao mesmo tempo em que as propostas de superação e as políticas de inclusão se impõem. A construção da diferença, manifestada através da linguagem, necessita ser também analisada por meio do processo de construção simbólica do discurso.

A linguagem e os discursos criam o que Deleuze (1992) chama de “imagens de pensamento” que se servem tanto para orientar como para determinar o que se espera, assim “a imagem de pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta, é a imagem de pensamento que guia a criação dos conceitos. Ela é como um grito, ao passo que os conceitos são cantos.” (DELEUZE, 1992, p.185-186).

Trazendo para a inclusão praticada nas escolas, as imagens de pensamento levam a julgar, a qualificar, a avaliar e a nomear um “Outro” que é diferente do que é comum e tomado como “normal”. O diferente na escola passa a existir como uma espécie de “estrangeiro” que precisa de adaptações, por vezes impossíveis aos olhos, para ser acolhido. Contudo, paralelamente, as Políticas de Inclusão que funcionam, conforme visto, como agenciamento de controle, são máquinas de resistência que mantêm ou não proporcionam a superação das barreiras.

Este cenário de incertezas geram tensões que não favorecem e ainda impedem que a inclusão seja concretizada. Mesmo quando há pressões e conflitos que tentam “rachar” com as desigualdades, as relações de poder, os agenciamentos de enunciação, com suas máquinas de controle, atuam para

manter posicionamentos homogeneizadores, fazendo com que pouco se avance.

Outro aspecto abordado anteriormente a ser considerado é que, na sociedade contemporânea, é forte a tendência em se patologizar as diferenças, assim como a vertente da medicalização para os desvios e problemas escolares. Esses enfoques com relação à diferença afastam ainda mais o processo de inclusão ao impor necessidades específicas de um sujeito, como por exemplo por meio de uma série tratamentos e medicamentos, que passam a ser a condição fundamental e necessária para o “sucesso” ou para o “fracasso” da inclusão.

Neste contexto, as práticas escolares tendem a colocar a pessoa com deficiência

em situação de desvantagem com relação aos demais. Pensar em inclusão na perspectiva da “Filosofia da Diferença” pode ser o caminho para a construção de “novas conexões, novas sinapses”, cartografia que “a filosofia mobiliza ao criar conceitos, mas é também uma imagem da qual a biologia do cérebro, com seus próprios meios, descobre a semelhança material objetiva ou o material da potência.” (DELEUZE, 1992, p.186) .

É preciso refletir, buscar, sensibilizar, dar vazão a outras perspectivas, que proporcionem outras abordagens aos conceitos, como por exemplo o de “igualdade”, tão disseminado na sociedade e na escola de hoje, de outra forma. Pode-se dizer que:

A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que releva da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade. (François Jacob, La diversité, sel de La vie, 1979 – citado por PIERUCCI, 1999, p.104).

Entendendo que, imersa em uma lógica política, a igualdade está sob o holofote que ofusca as diferenças, os protagonistas da inclusão na escola testemunham e participam das práticas impostas, interpretadas e potencializadas em nome da igualdade para as desigualdades.

A escola, assim como os CMAEs, enquanto instituições de agenciamento, ao buscar potencialidades e novos olhares com relação às diferenças, precisam escapar do eterno e vislumbrar a formação de um novo

olhar, um devir que não só busque formas de existência e resistência, mas que recriem os universais, as subjetivações, que produzam conceitos nas multiplicidades.

A construção de uma política da diferença, quando pensada a partir da dimensão coletiva, através de movimentos que projetem novas reivindicações, configuram com maior força a possibilidade de uma educação inclusiva. Deleuze, (1998, p.74) propõe o pensar coletivo, pois “Mesmo individual, a construção do plano é uma política, ela engaja, necessariamente, um 'coletivo', agenciamentos coletivos, um conjunto de devires sociais.”

Que as práticas dos professores possibilitem movimentos, mesmo que aconteçam partindo de sensibilizações e devires individuais, estendendo-se para os pequenos coletivos; que busquem linhas de fuga para escapar das universalizações que ocultam ou excluem as diferenças.

LINHA 4: ROTINAS E PRÁTICAS – ESCUTA SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CMAES E ESCOLAS DE CURITIBA

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros.
(DELEUZE, 1998. p.6).

Esta linha, centro da análise, tenciona a realidade dos profissionais que trabalham na área da Educação Especial nas instituições educacionais de Curitiba. Propõe ilustrar e exemplificar, ainda que em uma pequena amostra, como vêm ocorrendo os diagnósticos e práticas que realizam o encaminhamento do processo educativo do estudante com deficiência.

Compôs-se um questionário (anexo II) como guia orientador de um diálogo sobre as experiências vividas pelos profissionais da Educação Especial. Ao focar a realidade das práticas de quatro profissionais que atuam em quatro instituições de Curitiba, os relatos aqui colhidos trazem importantes contribuições.

Como primeiro foco atencional, o convite para participação da entrevista, conforme dito, foi o direcionado às quatro profissionais que atuam ou atuaram com educandos com deficiência na rede municipal de ensino, sendo estas professoras e pedagogas. Todas do sexo feminino, estão na rede municipal de ensino de Curitiba há mais de dez anos. Atualmente desempenham suas funções profissionais em dois bairros distintos de Curitiba: Boa Vista e Cajuru. O foco dado a estes bairros ocorreu por serem territórios de atuação da pesquisadora e também por compor realidades distintas, sendo que cada um destes territórios possui características próprias, tanto geograficamente, como por seus indicadores sociais e econômicos.

Quanto aos dois CMAEs escolhidos por meio de convite a um profissional de cada instituição, além de serem considerados referência no diagnóstico, atendimento e acompanhamento a educandos de inclusão em cada um dos bairros, foram definidas a sua participação neste estudo por também fazerem parte do processo de Inclusão do município. Serão utilizados neste estudo os respectivos bairros de localização para identificá-los:

O CMAE Boa Vista atende um total de 17 escolas; em média, frequentam mensalmente os atendimentos 134 estudantes, sendo 76 pela manhã e 58 à tarde. Atualmente esse CMAE tem em seu quadro 18 profissionais. O CMAE Cajuru é responsável por 15 escolas, possui um quadro de 20 profissionais que atendem em média 238 educandos, divididos entre turno da manhã e da tarde.

As duas entrevistadas dos CMAEs atuam como pedagogas, ambas direcionando suas atividades para o atendimento em Pedagogia Especializada (uma em cada um dos bairros). Possuem mais de quarenta anos de idade e têm experiência de mais de vinte e cinco anos na educação. Destes, mais de vinte anos foram profissionalmente vividos na rede municipal de ensino. Para manter a confidencialidade, os nomes das entrevistadas foram codificados, sendo utilizadas as iniciais para identificá-las: A.F.S. (CMAE Boa Vista) e S.M.B. (CMAE Cajuru).

A definição das escolas também ocorreu por sua localização, ou seja, o bairro e sua proximidade com os CMAEs. A escola municipal localizada no bairro Boa Vista será codificada como E.C. – Boa Vista e a escola municipal do bairro Cajuru como O.S. – Cajuru. As duas entrevistadas são professoras regentes de primeiro ao quinto ano, uma em cada um dos bairros. Para identificá-las serão utilizadas as seguintes iniciais: J. A.S. (Escola Municipal O.S. - Cajuru) e M.L.S.P. (Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Quanto à caracterização das professoras entrevistadas, a professora da Escola Municipal E.C. – Boa Vista, M.L.S.P., tem 42 anos de idade e experiência de 25 anos de atuação na educação, sendo 11 em escolas da rede municipal de educação de Curitiba. A professora entrevistada da Escola Municipal O. M. – Cajuru, J.A.S., tem 40 anos de idade, 25 anos de atuação no magistério, sendo 19 anos em escolas de Curitiba.

A Escola Municipal E.C. – Boa Vista atende em 2015 a aproximadamente 830³⁰ alunos nos períodos manhã e tarde, na educação infantil e de 1º a 5º ano, tendo uma média de 415 educandos por turno. Possui Sala de Recursos Multifuncional, Sala de Recursos e Classe Especial.

³⁰ Número referente ao final do mês de março de 2015, sendo atualizado semanalmente através de uma espécie de mapa denominado fluxo escolar.

Já a Escola Municipal O.S. – Cajuru atende hoje aproximadamente o total 1579³¹ educandos, sendo 745 pela manhã, em educação infantil e de 6º ao 9º anos, e 675 educandos no período da tarde, em educação infantil e de 1º ao 5º. Oferece atendimento de contraturno, 76 estudantes pela manhã e 75 à tarde. Possui também Salas de Recursos e Classe Especial.

As questões que orientaram as entrevistas quiseram compreender o que levou esses professores a se envolverem com tal área; quais experiências no processo de Inclusão do estudante com deficiência marcam suas memórias; como percebem sua atuação profissional enquanto agentes de inclusão educativa em Curitiba.

O conteúdo colhido, fruto deste diálogo orientado sobre o tema, gerou uma análise sobre as condições subjetivas e objetivas com as quais estas profissionais têm acolhido os estudantes com deficiência no interior das instituições de ensino. Embora nem todas atuem diretamente em instituição de Ensino Especial, as profissionais possuem algumas características em comum.

Para participação nas entrevistas, foi adotado como critério selecionar profissionais em atuação nas instituições municipais de ensino fundamental regular, onde estudantes com deficiência são acolhidos. A adesão ao diálogo investigativo foi voluntária para as quatro entrevistadas, que aceitaram o convite enviado e deram anuência ao termo de consentimento livre esclarecido (anexo 1).

Com base nesses depoimentos, esta Linha 4 traz o fio de uma realidade constituída nas últimas décadas em termos de Inclusão no município de Curitiba. Por meio deste fio, essa linha atravessa toda a cartografia até aqui projetada, complementando, com o enfoque empírico, as ideias anteriormente levantadas, na antecipação da análise teórica.

Ao todo foram cinco horas de entrevista, realizadas entre os meses de março e abril de 2015, sendo que estas foram gravadas e posteriormente documentadas, quando transcritas na íntegra. Conforme a condução dos encontros, que durou entre 50 e 140 minutos, a extensão das respostas e argumentos retornados as questões, que muitas vezes as desdobraram, pode-

³¹ Número referente ao final do mês de março de 2015, sendo atualizado semanalmente através de uma espécie de um mapa denominados de fluxo escolar.

se dizer que cada entrevista e entrevistada trouxe importante contribuição para este estudo.

O roteiro de entrevista (anexo 2), elaborado a partir dos objetivos desta pesquisa, que é analisar as práticas de Educação Inclusiva diante das Políticas de Educação Especial, apresentam informações notáveis. Contribuem, enquanto dados empíricos, para captar os movimentos e a dinâmica que envolvem o cotidiano da inclusão do estudante com deficiência, inseridos em CMAEs e em escolas de ensino fundamental regular, de 1º ao 5º ano, no município de Curitiba. Desta forma, toma-se a relevância da aproximação com a realidade pesquisada fundamental para esta cartografia.

O diálogo com as profissionais se deu por meio do roteiro de entrevista semiestruturada, fazendo-se as mesmas questões norteadoras para as profissionais dos CMAEs e para as professoras das escolas que participaram da entrevista. As perguntas que compuseram esse roteiro, sendo abertas, possibilitaram conduzir cada entrevista considerando as especificidades dos espaços e contextos em que estas profissionais e suas trajetórias se encontram inseridas. Contextos que demarcam uma geografia, que compõem, junto a outras linhas, a complexidade do tencionamento desta investigação teórico-prática.

A partir de entrevista semiestruturada é possível a busca do equilíbrio entre objetividade e subjetividade, visualizada nas análises de forma transversal, em que o cartógrafo (ou pesquisador) é convocado à atenção às saliências, ou seja, ao que lhe chama atenção, atenção seletiva, ou uma espécie de “deslocamento do foco atencional” (KASTRUP, 2009, p. 39).

A entrevista foi dividida em três grandes blocos, sendo essa categorização feita na intenção de melhor compreender, por meio do foco atencional proposto pela cartografia, o que perpassa nessas experiências e rotinas que configuram a inclusão escolar no ensino fundamental. Com propósito de afinar uma maior apreensão de ideias, algumas vezes se confrontou o conteúdo das entrevistas com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, favorecendo assim a análise pretendida.

O primeiro bloco do questionário que embasou as entrevistas possui enfoque subjetivo, quis ouvir sobre o que fez a profissional escolher aquela área, resgatar memórias da sua trajetória profissional e a percepção de fatores

que conduziram e deram permanência a sua atuação, junto a um autorreconhecimento de suas experiências e conhecimentos nesta área.

O segundo bloco tratou de questões mais objetivas, quis saber das rotinas, das condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, do acesso das profissionais aos documentos oficiais que trazem informações e a orientação para as práticas; das condições organizacionais de análise e discussão das políticas, do acesso a uma rede colaborativa, das formas como vem se organizando o trabalho de recepção e encaminhamento dos processos educativos dos estudantes com deficiência, nas escolas e nos CMAEs de Curitiba.

Por fim, no terceiro bloco da entrevista se instigou a livre opinião sobre a forma como vem ocorrendo a inclusão educativa dos estudantes

ESCUITA DAS VONTADES DE PODER INCLUIR DOCENTE

O primeiro bloco de perguntas da entrevista teve como foco uma análise da subjetividade da realidade do profissional. Investigou-se sobre a memória das experiências dos profissionais, como avaliam seus conhecimentos e desafios com relação às práticas profissionais e às políticas de educação especial direcionadas ao educando com deficiência. Quis destacar os valores com os quais alguém se torna professor de uma área tão singular. Dizer do que as fez tornarem-se professoras, que envolve uma digressão que recria cada trajetória pessoal e profissional. Corrêa e Stauffer (2008) dizem que o fazer pedagógico ou o fazer inclusão na escola se dá por meio de um processo de construção contínua, onde as histórias individuais cruzam-se com as histórias sociais em construção permanente:

O processo de ser, esse devir, só pode ser instituído pelos seres humanos, em seu presente, a partir do que se elaborou em seu passado. Entendemos a história humana constituída não por uma linearidade, mas como um tempo de criação-destruição, um tempo que não é exterior a nós, mas criado por nós e que também nos faz. (CORREA; STAUFFER, 2008, p.125)

Neste sentido, as trajetórias pessoais e profissionais aqui descritas, misturam objetividades e subjetividades, fazem parte de uma construção em que a inclusão vem sendo traçada através das experiências das entrevistadas.

No retorno às primeiras indagações, que retomou a questão da gênese profissional, aparece como comum às quatro entrevistadas a sua formação no magistério em nível médio e na graduação: três delas são graduadas em Pedagogia e uma em Letras – Português com especialização em Psicopedagogia. Uma professora e uma profissional de CMAE entrevistadas possuem a complementação do Ensino Médio em curso de formação para Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, em Deficiência Mental – D.M. As duas entrevistadas dos CMAEs possuem mais de uma especialização, ambas em Educação Especial, sendo que uma delas possui especializações em outras áreas da educação.

A formação na área de Educação Especial, vista como uma necessidade e prevista pelas políticas de educação inclusiva, aliada ao tempo de atuação em educação e/ou educação especial, demonstra que, além de possuírem significativo tempo de experiência na educação e em Educação Especial, se envolvem com o preparo e atualização para atuação em suas carreiras.

As quatro entrevistadas manifestam preocupação com a complementação na sua formação. Buscam cursos ou especialização de forma particular, ou seja, por interesse próprio, almejando conhecer, aprender mais e atualizar-se. Transparece nas falas das entrevistadas a curiosidade que move e que inquieta, tira estas educadoras do comodismo diante dos desafios da sua prática.

O que faz lembrar Paulo Freire (2013), quem dizia da importância da curiosidade para construção ou para produção de conhecimento, devendo estar aguçada tanto nos aprendentes como nos ensinantes: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 2013. p.83).

Os caminhos traçados, o que fez com que cada uma se tornasse a professora que é, se mostram diferentes nos objetos desnudados por meio dos relatos e fragmentos da memória das entrevistadas. Entretanto, há algo que perpassa a todas as entrevistadas: o desejo e o encantamento pela profissão, confirmados nos trechos das entrevistas:

Bom, eu sempre gostei! Desde pequena minha mãe conta assim que eu brincava de escolinha e eu sempre era a professora, não tinha chance pra ninguém: era eu a professora sempre.. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Eu sempre tive um sonho de infância, aquela coisa de criança, queria ser professora, mas meu pai queria que eu fosse engenheira civil... mas a força da professora foi prevalecendo e daí eu fui fazendo as minhas formações todas dentro desta área..(J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

Dava aula desde pequenininha para irmão, amigo, nas brincadeiras, ... então veio desde pequena o gostar e saber que em relação à vida familiar ia ser útil... (A.F.C. – Pedagoga – CMAE Boa Vista).

Eu escolhi por opção o Magistério... Eu até entrei com um pé atrás achando que não ia gostar, mas fui me encantando porque eu tive excelentes professores... (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

O discurso de identificação com o “ser professora”, presente nestes fragmentos das entrevistas, denotam a dimensão do afeto pelo ensinar, em alguns casos desde a infância, presentes como elemento motivador diante dos desafios que a profissão impõe.

Sem querer romantizar a ação docente, se interpreta, com Deleuze, que o afeto é potência para um devir:

Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria) (DELEUZE, 1998, p.49).

Nesse sentido, não há ação docente despida de afeto, seja pelo que faz, seja pelo outro para o qual ela se dirige. No relato das entrevistas, a afetividade como área se mostra potência que fortalece o redimensionamento das práticas, dá força para encarar os desafios, para continuar e não desistir do estudante com deficiência, mesmo diante das limitações ou barreiras encontradas.

Assim, quanto aos motivos das escolhas que moveram estas profissionais a buscarem ou aceitarem este trabalho direcionado aos educandos com deficiência, foram descritos os mais diversos: ter um irmão especial, acompanhar o trabalho da tia que atuava em escolas especiais ou pelas necessidades e oportunidades profissionais.

Diversos elementos fundamentaram essas escolhas. Destacam-se o relato de duas profissionais, a imposição do sistema de ensino em que estavam inseridas e não uma escolha espontânea, sendo este aspecto relevante nas suas experiências:

No início da minha carreira não tinha esta palavra “inclusão”, e casos de alunos especiais eu também não tive. Eu vim a ter um caso numa escola em Curitiba, particular. No caso, era uma deficiência motora, não era intelectual(...) Na rede municipal a minha primeira experiência foi dar aula. Eu era nova na rede, dar aula para uma Classe Especial de Educação Física, grávida aos oito meses... como é que pode! O que eu vou fazer com estas crianças, a minha dúvida sempre foi: eu não estudei pra isso, eu não estou preparada (...) (M.L.S.P. – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Trabalhei com Classe Especial no município de A.T. quando tava começando lá a Educação Especial, né? Então, na Classe Especial a gente tinha todo tipo de deficiência: deficiência visual, o deficiente mental moderado, que hoje é o deficiente intelectual. Então, era tudo junto ali porque não existia uma escola especial no município na época, então comecei aí. Depois saí de A.T. e deixei a Educação Especial, não quis mais, depois de muito tempo em Curitiba, fazia uns 10 anos, voltei. S.M.B. – CMAE Cajuru).

Em ambos os relatos se verifica um processo de estranhamento do novo, de um contexto outro, no encontro destes profissionais com o trabalho com as diferenças. Em geral, o profissional da Educação Especial a aceita como um desafio, mesmo quando não se vê preparado ou capaz para agir nessa área. Em um destes casos, o contato direto com o estudante com deficiência foi relatado como importante referência para as escolhas futuras.

Constata-se ainda que a insegurança em não saber o que fazer com os estudantes com deficiência reforçaram certa subjetividade, que interpreta na ação o está imposto nas Políticas de Educação, sem necessariamente entender o que diz esta lei. A ação pedagógica, no seu esforço de se efetivar em algo positivo, intui o dispositivo, agencia este dispositivo mesmo antes de se tornar um profissional que passou por um processo de formação especializado para esta ação.

Ao serem questionadas se em algum momento da sua trajetória profissional sentiram-se desamparadas atendendo crianças com deficiência, as quatro entrevistadas foram unânimes respondendo que sim. Duas das respostas foram complementadas com “muitas vezes” e “todas as vezes”. Os relatos dão a dimensão de um sentimento solitário na escola/CMAE, onde não

se sabe a quem recorrer ou o que fazer em cada caso, que traz situações tão específicas. No que se refere ao diagnóstico e ao trabalho em Educação Especial, o relato a seguir demonstra esse desamparo:

Eu acho que na Educação Especial a gente é muito solitária, né? Tanto o professor quanto o pedagogo, ele é muito solitário, então você tem que estar sempre em busca, se aperfeiçoando, fazendo cursos e pesquisando porque eu acho que é um trabalho muito solitário. (S.M.B. – Pedagoga - CMAE Cajuru).

Essa sensação de solidão ou abandono também é existente na escola, relatado por uma professora que, ao trabalhar como regente de Educação Física em uma turma de Classe Especial com 12 educandos, precisou do apoio da pedagoga quando um aluno apresentou um comportamento em que se arriscava fisicamente. Tal situação foi percebida, segundo a mesma, como uma limitação no seu agir quando diante de uma situação inesperada:

Então o que eu me deparei muito foi com esta situação de estar inserida: te inserem nesta situação e 'se vira'. Eu acho que isso gera muita angústia para o professor porque, se acontecer alguma coisa? (M.L.S.P. – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Estas profissionais se percebem cotidianamente diante de um estado de vazio ou deserto, estando na escola ou no CMAE, territórios de relações, em que se pressupõem trocas diárias complementares. Relatam que a solidão nada contribui quando deixa de acontecer um trabalho de apoio entre os profissionais, que poderia resultar num agir mais potente e seguro.

Ao serem questionadas quanto a este sentimento de desamparo no trabalho com a inclusão, as respostas mostram que o encaminhar o processo de aprendizagem do educando com deficiência é tarefa que exige além de conhecimentos, sensibilidade do profissional para buscar os meios para atingir sua finalidade educativa de não apenas ensinar, mas adequar o processo educativo para que o deficiente aprenda.

Para estas profissionais, quando a prática encontra eco em uma formação contínua, que a norteia e contempla as necessidades do educando ou, quando diante da orientação de outros profissionais que possuem conhecimentos, encontra suporte para o seu fazer pedagógico, seu fazer docente se configura como uma prática possível.

No entanto, a necessidade de conhecimentos teóricos ou técnicos para garantir os encaminhamentos em sala de aula, que conduzam a caminhos em que seja possível direcionar as práticas aos educandos com deficiência com maior segurança, foram contempladas em vários momentos das entrevistas; há o entendimento de que, mesmo tendo formação na área de Educação Especial, conforme previsto pelas políticas, quando um estudante novo chega até o profissional, este se sente desafiado. Cada novo educando exige buscar outros conhecimentos, ir além para tentar entender melhor esse sujeito com deficiência, que se apresenta, inicialmente, como um estrangeiro.

Uma das entrevistadas refere-se ao estudante com deficiência como estranho ou “estrangeiro” quando vindo para realizar um diagnóstico, por meio da ADP. Esse outro, cada novo estudante com deficiência que chega, como disseram Duchtzshi e Skliar (2003) racha, ruptura as certezas profissionais que o acolhem. Este estranhamento com o novo conduz a busca de novos conhecimentos. O fragmento a seguir também denota a necessidade de se buscar teorias que subsidiem e sustentem a prática deste profissional:

Eu acho que a gente é desafiada todos os dias! Hoje mesmo eu tava trabalhando com uma criança, e você ali na prática, você consegue perceber por que a criança não consegue resolver aquela situação, aquele problema que surgiu... Mas, e daí? Como é que eu vou resolver isso agora? Aonde que eu vou buscar, em que teoria, em que autor? Quem é que vai conseguir me explicar isso agora, pra que eu consiga articular isso e fazer com que a criança supere essa dificuldade? Eu acho que todo dia a gente é desafiada. (S.M.B. – Pedagoga - CMAE Cajuru).

O desafio evidenciou-se como algo recorrente na prática das profissionais entrevistadas, uma vez que todas responderam que em suas trajetórias profissionais, mesmo conhecendo tecnicamente uma deficiência, várias vezes não sabiam como encaminhar o processo educativo. Ou mesmo se deparar com o desconhecimento técnico de algumas deficiências ocorreu em muitos momentos:

Em Pedagogia, quando você tá estudando, você aprende a lidar com o todo, você aprende metodologia, didática, pra [es]tar atingindo determinados objetivos naquele conteúdo, daí quando aparece uma criança que requer uma atenção diferenciada, por ser especial ou ter alguma necessidade, aí você tem que correr atrás mesmo. (M.L.S.P. – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Assim como o relato anterior, no trecho a seguir outra professora chama atenção novamente para a questão da solidão profissional. Esta solidão é percebida e revela o deserto que habita o profissional, no seu fazer inclusão na escola. Reforça que, mesmo sem um diagnóstico preciso, o profissional se vê forçado a tentar entender determinada diferença. Sendo assim, tem que galgar esse conhecimento.

Geralmente as crianças que estão no ensino regular, elas não têm um laudo ainda, então elas estão em fase ainda de descoberta, de diagnóstico ainda. Elas não têm um laudo fechado, mas mesmo assim a gente tem que saber o que fazer com essa criança, ninguém fala pra gente... Nem orientação... Não, ninguém vem ajudar, tudo é você que vai buscar. (J.A.S. – Escola O.S. – Cajuru).

A falta de diagnóstico provoca, conforme o relato, uma sensação de desamparo, de *estar perdido* ou *sem chão*, faltam recursos para entender as características daquele estudante e respostas para os porquês que rondam as indagações que esse profissional tem acerca das diferenças. Essa insegurança no agir se configura como um vazio, recorrendo a uma das metáforas de Deleuze (2002), como uma espécie de “deserto” a ser explorado, a Educação Especial carrega permanentemente a necessidade de ser descoberta para então poder ser habitada:

Sem dúvida, a ilha deserta pode ter um solo extremamente pobre. Deserta, ela pode ser um deserto, mas isso não é necessário. Se o verdadeiro deserto é inabitado, isso ocorre na medida em que não apresenta as condições de direito que tornariam possível a vida, vida vegetal, animal ou humana. Contrariamente, que a ilha deserta esteja inabitada mantém-se como puro fato devido às circunstâncias, isto é, aos arredores. (DELEUZE, 2002, p.8-9).

Esse deserto contempla nos vazios as muitas dúvidas do que fazer diante do novo, do desconhecido. Para superá-lo, o deserto precisa ser habitado pelo conhecimento que falta, por isso se valoriza o diagnóstico. Além disso, os diagnósticos dão potência a outras possibilidades de encaminhamentos, que vão contribuir para que se escape da solidão.

RESISTÊNCIA DA VONTADE DE PODER INCLUIR DOCENTE

Quando superado o vazio inicial, outros desertos surgem. A busca por conhecimentos, novas alternativas, outras possibilidades ou o uso de recursos materiais e adaptações para o atendimento ao estudante com deficiência é constante.

Nas entrevistas, as profissionais informam terem recorrido e utilizado algum recurso ou adaptação para tentar garantir o avanço acadêmico do seu estudante. Evidenciou-se, nos relatos, ser uma prática comum a adaptação de materiais através de recursos que a escola ou CMAE dispõe, normalmente confeccionados a partir de um material diferenciado para atingir determinado objetivo ou na tentativa de promover a aprendizagem. Como exemplo, criam-se atividades diferenciadas ou jogos para o estudante com deficiência, quando este não corresponde, em seu desenvolvimento, à aquisição de determinado conteúdo ou habilidade.

O uso de recursos adaptados e específicos para determinadas deficiências aparece no relato de duas das entrevistadas. Elas informam que o acesso a estes recursos fica disposto com maiores ou menores facilidades, de acordo com a necessidade do educando, mas que não recebem nenhuma orientação quanto ao seu uso. Entretanto, uma das profissionais comenta que os recursos mais específicos adaptados às deficiências são mais direcionados para as escolas especiais, principalmente as que atendem alunos com deficiência visual, auditiva ou com paralisia cerebral, não sendo comum na realidade dos CMAEs e das escolas de ensino fundamental regular municipais ver o uso destas adaptações.

Nas adaptações e confecção de materiais que realizam, como em jogos, brinquedos, atividades acadêmicas, recursos com materiais manipulativos, etc., as professoras e pedagogas entrevistadas dizem que não tiveram grandes dificuldades, pois utilizam referências ou fontes que já possuem. Uma delas, porém, afirma que essas adaptações são necessárias. Outra entrevistada diz que as adaptações feitas não foram fáceis de realizar, devido à falta de recursos na escola.

Para elaborar e utilizar esses materiais ou recursos adaptados, duas das profissionais comentam não terem necessitado ou não terem nenhuma

orientação, dependendo exclusivamente de conhecimentos teóricos e técnicos que possuem, além de suas experiências. Neste sentido, as referências que possuem na sua formação profissional podem tornar esta prática quase que intuitiva. Entretanto, as outras entrevistadas colocam que precisaram de ajuda, sendo em ambos os casos quanto à ampliação de materiais para estudante com baixa visão.

Em se tratando da importância de conhecimentos técnicos tanto sobre as deficiências como sobre as adaptações que cada deficiência demanda, fica perceptível a necessidade de que os profissionais participem de estudos, cursos ou pesquisas, sendo estes relevantes para que as práticas tenham maior alcance e qualidade.

Quanto às adaptações físicas, destacadas com frequência como uma barreira nos espaços, nas duas escolas em que as entrevistas foram realizadas pode-se visualizar rampas de acesso à escola; no entanto, há escadas que levam às salas de aula. Uma das professoras comenta que a adaptação de um banheiro na instituição em que atua foi garantida após reivindicação do pai de um estudante com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas. O prédio, que é considerado por esta professora, antigo, não possui elevador. Precisa, segundo a mesma, de outras adaptações como a saída de emergência para pessoas com deficiência física ou com limitação de mobilidade/locomução, em caso de necessidade de evacuação rápida do espaço, como por exemplo diante de um incêndio.

Para refletir sobre a questão do acesso às adaptações do estudante com deficiência, sejam elas físicas, materiais ou curriculares, pode-se considerar que estas são condição importante para sua aprendizagem e para o desenvolvimento da sua autonomia na escola. Para tal, são fundamentais os acessos, as condições de estrutura física, que permitem sua mobilidade, entre outros. Estas, embora se refiram a questões objetivas, também se relacionam à implementação da política, às formas das leis tornarem-se potência no interior dos espaços educativos. Se as adaptações referidas nos documentos não ocorrem, não são priorizadas, a potencialidade da prática fica extremamente limitada para o docente e para o discente, o processo educativo enfraquece seu desenvolvimento, sua autonomia.

AGENCIAMENTO DAS POLITICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Resumindo as respostas nas entrevistas, pode-se observar que, da mesma forma como as adaptações podem dar melhores condições para a aproximação das práticas de liberdade do educando com deficiência na escola, a intervenção das Políticas de Educação Especial local, que com maior ou menor intensidade são potencializadoras do agir docente, ampliam ou restringem os limites para as práticas dos profissionais nas escolas e nos CMAEs.

Em uma das questões da entrevista, as profissionais foram indagadas quanto ao conhecimento e acesso aos documentos que referem-se às políticas de Educação Especial, em nível municipal, estadual ou nacional, assim como sobre a necessidade de conhecê-los ou recorrer a estes como orientadores das práticas que se realizam no cotidiano. Pode-se perceber a falta de acesso aos documentos de Educação Especial pelas profissionais nas instituições em que atuam, pois apenas uma das quatro entrevistadas, de atuação no CMAE, respondeu que acessou esses documentos. No entanto, quando questionada se o acesso à documentação foi fácil, ela relata que não:

Ah, não. Não está assim, pronto pra a gente pegar e ler: tem que ir atrás. Então tem que perguntar. Às vezes tá no "site", ou às vezes tá na CANE (Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais) você tem que pedir, ou tem que buscar através de outros meios. (A.F.S. – CMAE Boa Vista).

Outra profissional de CMAE respondeu não ter acesso aos documentos e normativas. Comentou que, quando necessário, a busca costuma ser individual, de acordo com os interesses e necessidades do profissional. Ou seja, percebe-se que não é comum haver discussões sobre estes documentos, promovidas pela instituição em que atua:

No CMAE, a gente não tem essa prática, né? De ir em busca, de [es]tar estudando, de [es]tar verificando o que saiu agora, recente, né? A gente não tem, tanto que agora a gente tá pensando em estudar a Política de Educação Inclusiva que é de quando? 2008, né? Então, agora que a gente tá pensando em estudar isso. (S.M.B. – Pedagoga - CMAE Cajuru).

As duas entrevistadas que atuam como professoras regentes em escolas de ensino fundamental regular afirmaram não terem acesso fácil a estes documentos e também não saberem onde buscá-los na instituição. Um aspecto interessante é que, se necessário recorrer aos documentos normativos da Educação Especial, a referência na escola são professores e pedagogos que atuam diretamente com as turmas do Ensino Especial da escola:

Talvez eu possa ver isso com as professoras de classe especial e com a pedagoga que trabalha com as classes especiais, talvez ela tenha estes documentos, porque eu vejo que elas participam dessas discussões, desses documentos, dessas leis. (J.A.S. – Professora - Escola Municipal O.S. – Cajuru).

Outro aspecto que chama atenção neste bloco de perguntas é como as entrevistadas compreendem a necessidade de recorrer aos documentos que envolvem as Políticas de Educação Inclusiva. Uma entrevistada diz nunca ter precisado recorrer a esses documentos; outras duas mencionam que algumas vezes já o fizeram e apenas uma respondeu que sempre necessita recorrer.

Entretanto, no decorrer dos argumentos das entrevistadas, pode-se captar que o trabalho com a inclusão pressupõe também conhecer as leis e documentos que regem a prática, já que a falta de conhecimento destes, tencionam muitos dos conflitos e contradições nas práticas escolares. Também interferem nas condições do trabalho educativo que será oferecido ao estudante com deficiência. Neste sentido, refletiram que devem se apropriar melhor do conteúdo das leis e dos documentos normativos, já que estas profissionais almejam conseguir agenciar novas potências, criar novos empoderamentos para o seu trabalho de inclusão.

Pode-se compreender que refletir sobre o que está contemplado nos documentos é necessário; assim como, analisar sob um olhar crítico e criativo as potencialidades de tornar o poder, que está de forma ordinária na Lei, uma ação de inclusão, inclusive verificar as dualidades e as tendências diversas da ação que as interpretações das normas provocam.

As leis são dispositivos ou agenciamentos do Estado, conforme destacado na Linha 2 e abordado nas outras linhas desta cartografia. São as interpretações do discurso da Lei que ditam as potências ou os enunciados de controle. Portanto, conhecer e refletir sobre estes enunciados, dispostos nas

normativas, evidencia-se como algo fundamental e necessário para entender a Inclusão.

OUTRAS POTENCIALIDADES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando questionadas se alguma vez haviam sido chamadas a participar de momentos para discussão sobre as Políticas de Educação Inclusiva, na escola, no CMAE ou na rede municipal de ensino, duas das entrevistadas, que atuam em CMAEs, afirmaram que sim. Foram encontros internos, no próprio local de trabalho, ocorrido em tempo recente, na última Semana de Estudos Pedagógicos – SEP, que ocorreu no início de 2015. Destacam, entretanto, que não se lembram de outros encontros direcionados a este fim.

Já as duas professoras de escola entrevistadas não se recordam de terem participado de discussões, encontros ou capacitações acerca do tema inclusão. Tanto internamente, disseram, nas instituições em que atuam ou atuaram ao longo da carreira profissional na rede municipal de ensino, como em outros locais promovidos pela prefeitura de Curitiba.

Na sequência dos relatos sobre este tema, pode-se perceber que a escassez de cursos ou a ausência de momentos pontuais e frequentes para abordar assuntos referentes à inclusão, traz como consequência a produção de “vazios” nas práticas docentes. Essas lacunas se refletem no preparo deste profissional para acolher e aceitar os desafios do trabalho com o estudante com deficiência.

Analisar suas considerações faz refletir a existência de profissionais, na escola de ensino fundamental regular, que não sabem como lidar com o ensinar e o aprender dos estudantes que possuem formas de aprendizagem diferente às dos alunos “tradicionais”. É de se constatar que, passada mais de uma década da implementação das leis que se referem à perspectiva inclusiva, leis que democratizaram e ampliaram poderes para uma educação do estudante com deficiência, na realidade das escolas e nas práticas docentes, não transformaram o cenário da inclusão, que ainda se mostra acanhado, por que não dizer, apequenado de novas iniciativas.

A ausência de saberes docentes enfraquece uma ação educativa includente, reforçando a cultura escolar que tradicionalmente exclui. Confirma-se tal afirmação no trecho da entrevista sobre a importância de cursos direcionados sobre a temática inclusão no ensino regular:

Tem cursos pra quem é de classe especial, sala de recursos, bem específico, pra quem está nesta área(...) Eu avalio como sendo muito importante pro profissional, ser oferecido, e acho até de certa forma imposto, digamos assim, porque agora a escola tá vivendo uma realidade de muita inclusão(...) Como você não vai se preparar pra essa realidade que é uma lei, na verdade, que a gente vai ter que se preparar, mas que também as autoridades vão ter que fazer a sua parte? (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E. C. Boa Vista).

A formação continuada para o profissional que atende o estudante com deficiência se mostra importante e necessária, pois é fundamental para aprimorar a cultura da inclusão nos espaços educativos. Contudo, ao serem abordadas sobre a qualidade dos cursos de formação e técnicas de trabalho, dizem que estes contribuem para uma prática direcionada, que visa determinadas especificidades de aprendizagem, no entanto não garantem a mudança desta cultura e da postura diante da inclusão.

No relato a seguir, a entrevistada comenta não ter participado de cursos na área de inclusão nos últimos três anos porque não foram ofertados pela prefeitura de Curitiba. Diante desta constatação se questionou se estes cursos existissem, direcionados aos professores do ensino fundamental regular que recebem e trabalham com os educandos com deficiência, como esta avaliaria as suas contribuições para prática profissional:

Talvez melhorasse mais, né? Pudessem buscar sugestões também do que fazer, dentro das leis, o que também poderia agir, porque às vezes tem famílias que não levam pra fazer os atendimentos, ou pra buscar os atendimentos, então se souber mais, se tiver mais suporte, fica mais fácil exigir tanto da família como da escola, né? (J.A.S. – Professora - Escola Municipal O.S. – Cajuru).

Uma das entrevistadas, entretanto, apontou a necessidade de ir além das técnicas, uma formação continuada que vise a transformação da realidade. Pode-se verificar em sua fala o entendimento da distância entre o modelo de inclusão escolar adotado pelo município de Curitiba e a proposta das Políticas Nacionais de Educação Especial na perspectiva inclusiva:

A gente tem os nossos cursos que são direcionados para o pessoal que trabalha em CMAE, mas é sobre o quê? Sobre técnicas de trabalho, né? inclusive, são cursos que eles falam mais da parte técnica, né? Uma discussão sobre política de educação especial no município pra mim só faria sentido se fosse pra discutir a mudança, a transformação do nosso modelo, entende? Fora isso não tem sentido. Por que vou ficar discutindo uma política dentro deste modelo que é completamente excludente? (S.M.B. – CMAE Cajuru).

Finalizando o primeiro bloco da entrevista, reflete-se a complexidade das relações estabelecidas entre os profissionais e a inclusão escolar do estudante com deficiência. Cada profissional traça seu caminho, produz subjetividades que direcionam à prática pedagógica de acordo com suas vivências pessoais. A trajetória de formação e as experiências vividas se juntam a outras variáveis, que dimensionam um entendimento do seu papel diante da inclusão.

A ausência de uma formação para esses profissionais, de caráter contínuo, que lhes garanta e contemple, além dos princípios da educação inclusiva, a reflexão e a discussão de temas referentes às mudanças propostas nas Políticas de Educação para o estudante com deficiência, se afirmam como vazios. Estes vazios ou lacunas geram dúvidas sobre o que pode e o que não pode ser feito com esse estudante, reproduzindo subjetivamente concepções sobre inclusão que não evitam o fracasso escolar das crianças e jovens assistidos pelas instituições inseridas na perspectiva de Educação Especial Inclusiva.

DAS ROTINAS E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NOS CMAES – DO DIAGNÓSTICO AOS ENCAMINHAMENTOS

O segundo bloco da entrevista teve como foco reconhecer a rotina do trabalho direcionado ao educando com deficiência. Busca-se entender como as práticas dos profissionais interpretam as normativas, tanto quando constroem o diagnóstico que dirá ou especificará a deficiência do estudante como quando organizam uma rotina na escola ou CMAE que o acolhe. Rotina essa que estabelece critérios e prioridades, direciona o planejamento, desenvolve uma rede de relações com outros profissionais e com a família da criança com deficiência.

Nas prioridades para o encaminhamento destinado ao atendimento ou diagnóstico do educando com deficiência, duas entrevistadas que atuam em CMAE, indicaram que é a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP, por ser a porta de entrada do educando para os atendimentos e encaminhamentos. Um aspecto recorrente nas considerações feitas pelas entrevistadas é o tempo de espera para efetivação de um diagnóstico ou para o início de um trabalho direcionado ao apoio necessário para a escolarização destes aprendentes.

A criança é encaminhada, faz essa avaliação, a avaliação dá uma modalidade de atendimento que a criança vai ter direito e daí ela vai ter que esperar em uma fila de espera, né? Então, de acordo com as vagas que forem surgindo, essa criança vai ser inserida. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

As professoras das escolas também destacaram em suas respostas o encaminhamento ao CMAE para Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional - ADP, como o caminho utilizado pelas escolas para se pensar nos encaminhamentos futuros aos educandos com indicativos de deficiência. Em um dos relatos a professora também reflete sobre o tempo de espera que é recomendado para se fazer esse encaminhamento ao CMAE:

“Depende da fase que tá. Se é primeiro ano, por exemplo, a gente já percebeu que essa criança tem uma certa dificuldade, apresenta alguma deficiência, percebe algum déficit nessa criança. Você quer fazer uma ADP, que é uma avaliação diagnóstica, não dá: dizem que é bom esperar até o terceiro ano, aí isso só vai crescendo, essa dificuldade só vai crescendo...”(J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

O tempo de espera, tanto para o encaminhamento inicial, como para a efetivação da Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP ou dos atendimentos especializados, foi apontado pelas entrevistadas como fator relevante na condução do trabalho, principalmente na escola, onde este educando com deficiência está inserido. Um tempo que pode se diferenciar, dependendo da realidade de cada bairro em que o CMAE está inserido.

A espera pode ser considerada um aspecto que interfere para que o estudante com deficiência avance no seu processo de aprendizagem, uma vez que este deixa de receber intervenções pontuais. Logo, verificou-se que tanto na área de educação como na área da saúde essa espera implica em ficar sem

as respostas que trariam novas possibilidades, tanto de uma complementação necessária para que o processo educativo avance, como para se entender melhor as características de aprendizagem daquele estudante.

Esse aspecto relaciona-se também com um processo de exclusão, principalmente quando essa demora é por vezes maior que um ou dois anos, conforme relatos. Na medida em que estes educandos não estão sendo atendidos nas suas necessidades, ao não serem contempladas as adequações que os estudantes com deficiência necessitam, o processo de aprendizagem avança de forma lenta e restrita, já que as práticas pedagógicas têm efeito reduzido.

Inseridos nas listas de espera dos CMAEs, há vários casos relatados pelas professoras que não avançam ou pouco evoluem. Casos que demandam trabalho interdisciplinar, onde diferentes profissionais deveriam atuar na direção de objetivos específicos, vislumbrando algo em comum que é o rendimento acadêmico do estudante. Enquanto isso, a rotina de acolhimento e desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência, diagnosticados ou não, vão ocorrendo conforme o que é garantido como apoio, visando atenção as suas necessidades.

De acordo com uma das entrevistadas, que atua em escola, quanto à aprendizagem, a professora corregente disponibiliza alguns momentos nas salas para poder atender essa criança que aguarda avaliação, ou ela poderá frequentar, se houver, apoio pedagógico na escola, no período contraturno.

O que é feito em sala de aula até saírem estas avaliações é um apoio com esta criança. A corregente trabalha em separado com essa criança, atividades tanto de sala de aula quanto atividades diferenciadas; se tem um apoio no contraturno essa criança participa do apoio no contraturno também, e já é feito o encaminhamento via posto de saúde para psicologia, neurologia, fonoaudiologia, pra tudo que puderem, que também leva mais um ano pra ser chamado, geralmente. (J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

O processo de inclusão do estudante com deficiência, desde o seu ingresso nas instituições, foi detalhado pelas entrevistadas de forma também semelhante. Uma das profissionais que atua em CMAE conta que, após a realização da Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP, é feita a devolutiva através de um momento com a escola e com a família para o

repassa sobre os resultados obtidos, com objetivo de encaminhar procedimentos a serem adotados.

Ao se referirem as entrevistadas sobre o acolhimento do educando com deficiência, com relação ao seu trabalho em sala de aula ou no atendimento nos CMAEs, as respostas são diferentes, ocorrendo de acordo com o entendimento individual de cada profissional.

Há, por exemplo, a justificativa quanto à falta de preparo para isso, de que não há procedimentos anteriores ao ingresso do estudante com deficiência nas salas, além da necessidade de redução no número de alunos nas turmas para um melhor atendimento. Também relatam que um primeiro contato com o estudante com deficiência e sua família é realizado pelo setor pedagógico das escolas.

Essa criança chega pra nós, não somos, digamos que, preparadas pra isso, mas a gente, acredito que, acolhe da sua melhor forma, da melhor maneira, não expondo essa criança, conversando sobre as limitações, conta de repente uma história, não da criança, mas de outra situação, mas assim mais específico não tem, daí o grupo vai aprendendo a lidar com aquela situação. Eu acho que a postura do professor é determinante em fazer participar. (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E. C. Boa Vista).

No setor pedagógico é feito o chamamento de pai, da família, pra poder saber o que mais essa criança faz fora da escola também, fora do que ela já vem fazendo ali. E tem o trabalho com a corregente também: ela também trabalha com essa criança, separado Existe a redução de turma; existia, pelo menos: reduzia de 30 pra 25 crianças, se existe um laudo já de inclusão. No mais a professora vai trabalhando junto com o restante da turma, às vezes faz atividades separadas pra essa criança. (J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

As Políticas de Educação Inclusiva não definem de forma clara as condições necessárias para a garantia da aprendizagem dos estudantes, segundo suas diferentes deficiências e níveis de comprometimento, como por exemplo o número de alunos por turma. Uma vez inserido no ensino regular, para as instâncias oficiais, este educando com deficiência já está incluído. É a própria escola ou professor que deve ajustar-se a ele acolhendo, como se verifica nas respostas das entrevistadas, da forma que é possível, para então buscar soluções, adaptações ou melhorias nas condições de trabalho, tentando garantir, junto aos setores de Educação Especial do município, algumas

modificações tanto na escola como nas práticas que seus profissionais desenvolvem.

Para Góes (2004), se não há adequações para o trabalho e as expectativas do docente estando rebaixadas, as metas para o estudante com deficiência se empobrecem na direção oposta ao que deveria ser proporcionado. Do ponto de vista das instâncias oficiais, “a inclusão é reduzida a uma circunstância que se cria facilmente; não um processo longo, dependente de tarefas muito complexas da intervenção educativa” (GÓES, 2004, p.74-75). Neste sentido, mostra a autora:

[...] mesmo com visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa “escola igualada para todos”, que oferece condições uniformes para aprendizagem e insuficiente para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada. (GÓES, 2004, p.75).

É nesta atenção diferenciada que está a aproximação com a igualdade de oportunidades, compromisso da Educação Inclusiva mas que, diante dos obstáculos e dos desafios que se enfrentam, confirmadas nas práticas das profissionais entrevistadas, não se efetiva ou ocorre de forma parcial.

DO PLANEJAMENTO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

Diante das condições de acolhimento de que as instituições dispõem, considera-se o planejamento como elemento importante para as práticas pedagógicas. Em se tratando de um trabalho direcionado ao educando com deficiência, este planejamento necessita ser pensado em relação às necessidades educativas específicas de cada sujeito. Quis saber das entrevistadas se há em suas rotinas de trabalho esse planejamento, ou seja, se ocorre e como ocorre o planejamento das intervenções a serem conduzidas ao aluno com deficiência que assistem.

Nos CMAEs, segundo as entrevistadas, o trabalho é planejado a partir de um diagnóstico, por meio da ADP inicialmente, ou de novas averiguações que acontecem praticamente a cada atendimento. O que conduz este planejamento e assim às práticas destas profissionais, são as respostas dadas

pelo educando diante de propostas que seguem uma linha teórica denominada, segundo uma das entrevistadas, como “epistemologia convergente”³².

No relato de ambas as profissionais de CMAE são contempladas a realização de registros diários sobre o desempenho do educando, através de relatórios que vão direcionar uma espécie de plano de ação para as intervenções seguintes.

Nas escolas, disseram as professoras que normalmente seguem o mesmo planejamento feito para a turma, com algumas adaptações quanto à quantidade de propostas a serem realizadas e atividades que podem ser por vezes modificadas e/ou elaboradas de acordo com a fase ou nível de aprendizagem em que o educando se encontra.

Uma das entrevistadas justifica esta ação (a que atua como regente de turma em escola) pelo contexto do número de estudantes e da diversidade que se tem em sala de aula, o que impossibilita a ela dar conta de dois ou mais planejamentos de aprendizagem. Comenta esta profissional que têm casos em sala de aula ainda não considerados inclusão, por não terem diagnóstico ou um laudo, reafirmando a demora no tempo de espera também na área de saúde. Diz que tenta fazer alguma adaptação nas atividades para estudantes com aprendizagem diferenciada, mas que tem dificuldade para trabalhar especificamente com estes ou em desenvolver um trabalho, segundo ela, “do jeito que deveria ser feito”.

Essa sensação de impotência produz certa angústia nos educadores que passam a se culpar por não conseguir atingir os objetivos de aprendizagem com parte de seus educandos. Ao terem, muitas vezes, que optar por um planejamento geral em detrimento ao individualizado, estes têm a percepção de que não estão cumprindo com seu papel devido a sua capacidade profissional limitada.

No que se refere às condições que lhe são oferecidas para a realização do seu trabalho, foi dito que muitas vezes este quadro de falta de estrutura ou a estrutura precária se impõe como obstáculos às suas ações. Tal situação

³²De forma geral, “epistemologia convergente” refere-se ao trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca, que busca em seus estudos compreender de forma ampla os mecanismos de aprendizagem de um indivíduo. Trata-se de uma linha teórica que tem em sua base autores de referência como Jean Piaget, Freud e Enrique Pichon Riviére.

coloca nos ombros, principalmente dos educadores, o peso do fracasso escolar ou de uma inclusão que não tem os resultados esperados.

Eu passo atividades separadas pra ele, mas não consigo ficar em cima dele, não consigo trabalhar especificamente com ele, porque eu também tenho um haitiano na sala que não sabe ler nem escrever e não sabe falar português, então eu não consigo dar conta desta duas crianças que têm estas dificuldades distintas, e a corregente quando está junto ela trabalha com os dois separados, mas mesmo assim a gente não consegue fazer esse trabalho do jeito que deveria ser feito. (J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

Retomando as rotinas e práticas quanto ao planejamento de conteúdos/habilidades, visando o desenvolvimento cognitivo e intelectual do educando com deficiência, ficaram divididas as respostas das entrevistadas. Na realidade das escolas, verifica-se que o planejamento tanto individual como diário fica a critério das demandas pedagógicas do estudante com deficiência. Embora, seja relatado que normalmente seguem o mesmo planejamento da turma, alguns esforços tentam direcionar o fazer pedagógico, em alguns momentos, de forma específica para as necessidades daquele educando:

Segue-se o que é da escola, trimestral, mas de acordo com a necessidade também da criança, porque às vezes a criança não dá conta ainda daquela atividade aí tem que seguir uma outra ideia, um outro planejamento. Mas normalmente é trimestral mesmo. (J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. Cajuru).

DA ATENÇÃO SOCIOAFETIVA AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Nas ações direcionadas ao estudante com deficiência, um trabalho sensível às diferenças, remete a uma atenção para a área socioafetiva do educando. Quanto a este aspecto, duas das entrevistadas (uma profissional de CMAE e outra que atua em escola) denotaram dúvidas ao responderem se há um atendimento direcionado a essa área, indicando que não existe um trabalho específico. As quatro entrevistadas disseram perceber esta área como de responsabilidade maior da Psicologia, já que mencionam em suas respostas como um encaminhamento realizado pela instituição ou como uma necessidade em alguns casos.

Para uma das entrevistadas, que atua em CMAE, o atendimento terapêutico realizado já pressupõe o trabalho em desenvolver o vínculo do

educando com a profissional e com a aprendizagem; pois entende que a área socioafetiva e emocional faz parte das habilidades a serem desenvolvidas.

Duas entrevistadas, uma atuante em escola e outra em CMAE, comentaram que existem iniciativas individuais dos profissionais, que desenvolvem uma espécie de preparo do ambiente ou da turma para receber o estudante com deficiência, ou ainda há casos em que as intervenções são feitas de modo individual. Entretanto, tomar a afetividade e as emoções como capazes de dar vazão e potência ao aprender convoca um olhar sobre as deficiências para além dos “déficits” e da comparação com a normalidade.

Quando abordadas sobre a relação entre a escola ou o CMAE e a família do estudante com deficiência, o papel do núcleo familiar no processo de inclusão e qualidade de discente, o que se constatou foi que, diante das demandas sociais contemporâneas, os pais tendem a estar distantes ou com participação limitada na vida escolar dos filhos. Constata-se, no entanto, que é recorrente, na atualidade, chamar atenção para atribuição das famílias para participem ativamente deste processo, sendo necessária a atenção para a definição do que cabe a cada um. Uma possível complementaridade nos papéis é o que se espera em termos de parceria, ou do que se chama “trabalho em conjunto”.

Ter claro que a escola ensina e desenvolve as práticas que promovem a inclusão, ao passo que aos pais cabe favorecer o processo de aprendizagem por meio de vivências de apoio possíveis, realizando uma ponte de sintonia com o que está sendo trabalhado pela escola. Também recorre-se a participação ativa dos pais por meio do seu envolvimento com as ações complementares ao que a instituição educativa realiza.

Torna-se importante que a escola saiba como conduzir e cobrar a participação da família. Uma vez que são frequentes os embates entre ambos, tanto em termos de responsabilização do sucesso/fracasso da inclusão como na análise distributiva das ações necessárias, a falta de acerto sobre o que cabe a cada grupo realizar é necessária como colaboração, para garantir avanços ao aprendizado do estudante com deficiência.

Constatou-se nos relatos o entendimento de que a participação da família, possibilita importantes contribuições no processo de inclusão e de aprendizagem. Sendo assim tem sido chamada a participar em diferentes

momentos, mas não há uma frequência definida ou uma rotina planejada para este fim, tanto nas escolas como nos CMAEs. Contudo, evidenciou ser prática das instituições ou dos profissionais o contato mais direto e pontual com as famílias, através de encontros e conversas destinados a tratar de situações específicas, com frequência definida em cada caso e de acordo com as necessidades.

As entrevistadas dos CMAEs destacam e reforçam a importância de um trabalho em parceria, ou com a contribuição das famílias para se obter melhores resultados:

Depende da demanda, tanto pra você que tá colocando, como pra família; porque a família vem, ela tem aquela ansiedade natural do que tá acontecendo, como a criança tá desenvolvendo. Se você nunca conversa, não traz essa família, não procura, no sentido da família, também dela estar ajudando em casa, porque a educação, a reeducação, ela não acontece só aqui ou só na escola, ela tem que ser vista em vários aspectos, inclusive na família. Então o nosso trabalho aqui não vai dar conta sozinho, a gente tem que estar envolvendo a família sempre. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Quanto à realidade das escolas, nas respostas das entrevistadas que atuam como regentes, evidencia-se um contato em menor frequência com as famílias. Embora estas também sejam chamadas conforme as necessidades, considera-se limitada a participação dos responsáveis, principalmente quanto ao planejamento e participação na aprendizagem. Este aspecto é justificado pelas entrevistadas com a própria dinâmica da escola, em que normalmente é a pedagoga que estabelece esta relação de maior proximidade com os pais e que, devido ao acúmulo de atividades ou atribuições destes profissionais, pode ficar este contato em certa medida prejudicado.

Outro aspecto apontado por uma destas entrevistadas, diz respeito à aceitação dos pais quanto à deficiência do filho, pois por vezes percebe-se uma conduta evitativa das famílias para com a escola, principalmente no início do processo diagnóstico, por denotarem dificuldade em aceitar a deficiência e/ou entender a importância do seu papel na vida escolar do filho.

Também há o relato de que a família por vezes se isenta da responsabilidade e do compromisso com a vida escolar do filho. São casos que se relacionam à própria aceitação da deficiência ou se referem à dinâmica familiar, que possui uma demanda econômica na qual o trabalho tem prioridade

para a garantia de sustento familiar, o que se impõe frente à atenção para com a criança.

Para ilustrar esse aspecto, em um dos relatos a professora conta que precisa conversar com a mãe de uma educanda com deficiência. Entretanto, a presença da mãe não se faz ou quando participa em reunião de pais, manifesta estar com pressa em função do trabalho. Na percepção desta entrevistada, neste caso, não há a participação da família na vida escolar do filho, mesmo que durante o ano letivo fossem feitas várias tentativas.

É fundamental, é muito importante, a aceitação da família, né? Porque a gente percebe que quando a família não tem esta aceitação, ela não trabalha junto com o profissional, daí fica tudo muito mais difícil. (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Por outro lado, quanto às contribuições destacadas nas entrevistas na relação escola/ família ou CMAE/família para o trabalho pedagógico e para o desempenho acadêmico do estudante com deficiência, verificou-se a necessidade de uma sintonia ou afinidade nas ações. A orientação aos pais também perpassa a compreensão do trabalho educativo, tendo como consequência que esta família possa contribuir neste processo. Alguns trechos das entrevistas destacam algumas das vantagens ou contribuições aqui levantadas:

Essa relação contribui no sentido do avanço, porque a ideia é a criança avançar nas suas habilidades, na sua aprendizagem(...) (A.F.S. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Os pais também precisam muitas vezes desta orientação, né? Você pode orientar a família no sentido de estar acompanhando essa criança e esse acompanhamento também reflita em desenvolvimento pra ele na escola: é um trabalho em rede, não adianta trabalhar sozinho... A gente não tem esse poder. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Para além do acolhimento e das cobranças que a escola e CMAEs fazem às famílias dos estudantes com deficiência, compartilhando com a ideia de rede, na qual os pais são ativos no processo de inclusão, contar com a sua participação favorece a ativação de novas perspectivas de trabalho, além de

proporcionar um posicionamento mais seguro para as partes quanto às intervenções realizadas.

TRABALHO EM REDE – ATENDIMENTO ESPECIALIZADO INTERDISCIPLINAR

Além dos pais, esse trabalho em rede envolve todos os que assistem o educando com deficiência: pais, escola, profissionais dos CMAEs, profissionais da saúde, etc. As Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (1996) destaca a “Inclusão pela Mobilização”, sendo o trabalho em rede uma das recomendações para a inclusão no município

Uma estratégia fundamental para a implementação das políticas de inclusão em nível escolar é o desenvolvimento de uma Rede de Apoio: grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar idéias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores. (CURITIBA, 1996. Vol. 4, p.9)

Pressupõe as Diretrizes Curriculares Municipais, em sua proposta de Educação Especial Inclusiva que “[...] Isso pode acontecer no espaço escolar ou em outros espaços, mas o trabalho precisa ser realizado de forma compartilhada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar [...]” (CURITIBA, 1996, Vol. 4, p.9).

Nas entrevistas verificou-se como vem acontecendo esse trabalho compartilhado e a proposta de “rede de apoio” previsto nas normativas que orientam o trabalho de inclusão. No que se refere aos atendimentos externos, necessários ao acompanhamento do estudante com deficiência na escola ou no CMAE, três das entrevistadas responderam existir uma equipe que realiza esta prática. Duas das entrevistadas mencionaram não haver na escola ou CMAE alguém em específico que desenvolva um contato sistemático como os outros profissionais que atendem essa criança.

Quando há assistência externa, são os profissionais que se deslocam para atender a criança com deficiência. Vão até a escola, ainda que esporadicamente, entretanto, a escola demonstra na sua rotina dificuldade para buscar um contato sistemático com os mesmos. Conta uma das entrevistadas

que, mesmo quando o CMAE fica localizado próximo à escola, espera-se um tanto para receber uma devolutiva dos agentes externos à inclusão. Por exemplo, quando um estudante realiza uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – ADP, impossibilita sua participação em outras atividades da escola naquele dia se esse atendimento não for marcado em dia de hora-atividade.

Outra professora entrevistada disse que algumas vezes já ocorreu de não estar presente nos momentos de devolutiva da ADP do estudante com deficiência que acompanha. E isso ocorreu ou por não ter sido comunicada ou por ter sido agendada no dia em que estava em curso.

Quem acompanha toda essa devolutiva é a pedagoga e, às vezes, na devolutiva, se eu não estiver em curso vou junto, né? Se for no CMAE é a pedagoga; se for externo, geralmente é por relatório. Esse relatório é anexado na pasta do aluno. Ou tem alguns profissionais, eu já vi psicóloga aqui, que vem até a escola. (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Perpassa nos relatos um descompasso entre a realidade das práticas na escola/CMAE e as propostas inclusivas, visto que o trabalho entre os profissionais de diferentes áreas deveria ocorrer de forma conjunta, a partir da troca de informações, em que um profissional pudesse apoiar e complementar o trabalho do outro. Essa proposta de Rede de Apoio, que é idealizado nos documentos norteadores da prática, deveria ser responsável por articular a inclusão idealizada, almejando esforços de diferentes profissionais em uma mesma direção, visando promover os avanços na aprendizagem do educando com deficiência.

Na realidade de Curitiba, atualmente as profissionais de CMAE relataram realizar visitas nas escolas, normalmente com frequência semestral ou em outros momentos, se necessário. Normalmente é a escola que, sentindo a necessidade solicita a presença do profissional que atende determinado estudante, mas o contrário também ocorre, mesmo que em menor frequência.

Embora ainda distante do ideal, o que a dinâmica de trabalho nos CMAEs possibilita, e de acordo com o que é recomendado para o trabalho destas profissionais, considera-se que, nos relatos sobre esta prática, o contato com a escola é fundamental. Destaca uma das entrevistadas a importância de

se acompanhar o estudante com deficiência no cotidiano da escola, visando aproximar o trabalho terapêutico com o desenvolvido pela escola:

Quando eu vou lá os profissionais me passam como a criança está, desde o seu trato com os colegas, no recreio, na sala de aula, dificuldades que vão apresentando, na parte de leitura e escrita, e eu passo como ele está no meu atendimento e o que eu observo, e aí juntos a gente propõe algumas ações, né? Sugestões de como trabalhar. Às vezes o que a escola me traz serve para fazer algumas modificações no atendimento. (A.F.S. – Pedagoga – CMAE Boa Vista).

Quanto à relevância desses encontros, reuniões ou estudos dirigidos ao grupo de trabalho que atende o estudante com deficiência, as entrevistadas foram unânimes em responder que são ou seriam muito importantes esses momentos. Todas apontaram as inúmeras vantagens que auxiliariam o trabalho pedagógico e terapêutico, possibilitando aprimoramento tanto na aprendizagem quanto a inclusão, de forma geral, do educando com deficiência.

Eu vejo como um assessoramento. Ele esclareceria muitas dúvidas que os profissionais possam ter, além de [es]tar buscando leituras. Eu tenho muitas dúvidas sobre isso: tenho dúvidas sobre o número de alunos de sala de aula, com essa situação, tenho dúvidas no encaminhamento... Contribuiria muito se tivesse esses assessoramentos, porque há a necessidade de você se reciclar. Então, quando você tem assessoramento, facilitaria muito nesta questão de encaminhamentos, das dúvidas mesmo, dessa ansiedade que a gente tem, dessa falta de preparo, porque eu acho que a maioria, eu acredito, das professoras que estão com alunos de inclusão, não tem especialização. (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

No trecho a seguir, uma das profissionais de CMAE comenta de um encontro que ocorreu no espaço do CMAE com alguns professores de escola:

Quando a escola veio até o CMAE foi um momento riquíssimo! As escolas trouxeram demandas que a gente não pensava que pudessem trazer, e que a gente deveria [es]tar dando uma devolutiva muito de perto para as escolas, mas que devido ao tempo não permite que a gente esteja junto. O ideal é que a gente estivesse quinzenalmente junto com a escola, orientando e acompanhando aquela criança no local, lá na escola, mas o tempo... A gente não tem tempo. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Neste sentido, no relato das profissionais entrevistadas foi ressaltado anteriormente a escassez que há de cursos ou em momentos para garantia da formação contínua prevista. Para Serra (2008) “o assessoramento ao professor

de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho, sendo necessário fazer valer o que as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica preveem, desde a sua formação de base até o acompanhamento do seu cotidiano.” (SERRA, 2008, p.42).

Diante de um cenário, em que o profissional se vê muitas vezes sozinho e ineficaz, sem a perspectiva de apoio, melhoria tanto nas condições, como na sua formação e, conseqüentemente, de novas práticas, há uma espécie de impotência quanto à busca de possibilidades para inclusão presentes nos discursos. Para sair desta condição, é emergente a garantia de ações que contribuam para subsidiar o professor que está atuando na ponta da inclusão das escolas de ensino fundamental regular, ou seja, aquele que faz a inclusão, ou tenta fazer, no seu dia a dia em sala de aula.

LIVRE OPINIÃO SOBRE O QUE PODE A INCLUSÃO - MELHORAR, TRANSFORMAR E GARANTIR A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO

O terceiro bloco da entrevista tentou ouvir das profissionais sua livre opinião sobre a inclusão do educando com deficiência no ensino fundamental da forma que acontece hoje, bem como na sua percepção o que poderia ser aprimorado, modificado ou acrescentado nas Políticas de Educação para que a inclusão se efetive enquanto prática, vislumbrando a escola enquanto espaço efetivamente inclusivo.

Nas respostas das profissionais que atuam em CMAE, identifica-se um discurso favorável ao processo de inclusão. No entanto, surge certa divergência entre as opiniões sobre a forma como ocorre esta inclusão do estudante com deficiência hoje no município de Curitiba.

Eu sou a favor da inclusão. Se você se refere à humanidade, nem precisaria falar de inclusão, então eu acho que todo mundo teria que ter o direito de frequentar a mesma escola, ter os mesmos direitos, ter adaptações curriculares, porque se eu aprendo diferente, não precisa ser deficiente, então teria que ter este direito, né? Mas a gente sabe que na prática não funciona assim. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Eu gosto de como acontece hoje na prefeitura, porque pra mim a inclusão não é cem por cento, não dá para ser cem por cento. Existem crianças com muita dificuldade, onde a deficiência [...] tem grau mais severo, que não dá para fazer a inclusão. Então pra mim

ela tem que ser gradual e não cem por cento. (A.F.S. – Pedagoga – CMAE Boa Vista)

O primeiro depoimento relata o entendimento do direito à educação a todas as pessoas, independente de sua condição, devendo ser garantido enquanto princípio fundamental mas que, diante das condições dadas não se efetiva na prática. Já o segundo, refere-se a uma inclusão parcial, ou seja, coloca-se contrária à inclusão considerada “total”³³, na qual todos os estudantes com deficiência, independente do tipo de deficiência, da condição ou do grau de comprometimento, devem ser incluídos no ensino fundamental regular.

Interessa destacar, conforme exposto na linha 2, que Curitiba não aderiu, como em outros estados ou municípios, à inclusão considerada total, mantendo as Classes Especiais para os educandos com deficiência intelectual leve e adaptando as Escolas Especiais, conforme orientação das leis nacionais, para Escola de Educação Básica na Modalidade Especial. Desta forma, as escolas especiais municipais não assumiram o caráter de centro de atendimento especializado, assegurando a oferta de ensino na própria instituição especializada para as deficiências³⁴ que atende.

Contrapondo a opinião das profissionais dos CMAEs, os dois depoimentos a seguir referem-se às opiniões das professoras entrevistadas, que atuam como regentes em turmas regulares. Ambas se colocam contrárias à inclusão na forma em que ocorre hoje. Constatam-se aspectos em comum nos relatos quanto às dificuldades encontradas na escola, confirmando as condições que são esperadas para o atendimento ao educando com deficiência, pedindo a qualidade mínima que merecem.

Eu não sou a favor, não sou a favor! Pelo número de alunos em sala de aula. Então eu não sou a favor pelas condições que são oferecidas, né? Tanto a acessibilidade para um cadeirante, número

³³A inclusão total a que se refere, foi regulamentada através da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

³⁴ Segundo documento “Construindo o Plano Municipal de “Educação - Uma contribuição para o Diálogo”, 2015, toda Escola Especial em Curitiba “atende crianças/estudantes com deficiência intelectual moderada, associada a múltiplas deficiências ou não e transtornos globais do desenvolvimento, na faixa etária de 4 a 24 anos” (CURITIBA, 2015, p.37).

de alunos por turma, capacitação... Eu acho que é muito mais política do que humana. Eu acho que não é por aí, a educação não é construída assim: a educação tem que ter uma base sólida. Então esse aluno é assim, assim e assim, ponto. E agora? O aluno é meu? Não é da escola? Não é do município? Então é muito complicado... (M.L.S.P. – Professora – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Bom, sinceramente eu acho que hoje não está de acordo com o que deveria acontecer pra melhorar a vida desta criança na escola. Não existe formação dos professores, eles não sabem o que fazer com esse aluno, acabam deixando, se às vezes é uma deficiência em que a criança, se ela não incomoda na escola, essa criança acaba deixada de lado, ninguém consegue trabalhar com essa criança. (J.A.S. – Professora – Escola Municipal O.S. – Cajuru).

As adequações que se fazem necessárias, na percepção destas profissionais entrevistadas, para que a inclusão possa ser conduzida de forma mais adequada, repetiram-se em seus relatos. Tanto no que se refere às Políticas como nas práticas escolares, os principais aspectos destacados nas respostas foram categorizados nos itens que seguem:

- Formação continuada para todos os professores do ensino fundamental regular.
- Garantia de suporte técnico e/ou apoio especializado que subsidie as ações do professor.
- Oferta de atendimentos especializados para as crianças com deficiência nas próprias escolas ou com a garantia de um trabalho próximo entre todos os profissionais.
- Acessibilidade nos espaços, adaptações físicas ou eliminação de barreiras arquitetônicas.
- Orientação, informação e suporte sistemático para os pais.
- Garantia de recursos humanos e materiais para o trabalho de qualidade com as deficiências.
- Garantia de professor de apoio nas turmas regulares.
- Redução do número de alunos nas turmas.
- Investimento econômico na Educação e Educação Especial visando melhores condições gerais.
- Manter as Escolas Especiais para as pessoas com deficiência com maior comprometimento, que não têm alcance de aprendizagem formal nas escolas de ensino fundamental regular.

Uma das entrevistadas faz uma reflexão importante quanto a outros aspectos que envolvem a inclusão, evidenciando o quanto complexo e amplo é o debate que deveria acerrar uma política que vem se impondo às trajetórias profissionais que se encontram no interior das instituições de ensino básico. Trajetórias profissionais que têm sido muitas vezes massacradas pelo não saber o que fazer, pelo descaso da falta de apoio dos órgãos públicos, que impõe os agenciamentos da lei sem as condições de uma efetividade humanizadora dos mesmos.

Parece fundamental interpretar de modo construtivo as contradições propostas nas leis, uma vez que muitas destas propostas, na prática possíveis de serem executadas nas escolas, não condizem com o projeto de sociedade idealizado nos documentos.

São tantas coisas que interferem, né? Por exemplo, você inclui uma criança com deficiência, além de tudo que a gente falou, ainda tem as questões de currículo. Tem tantas coisas pra discutir, né? E eu acho que a inclusão vive nessa contradição: se você tem um modelo de educação que você visa a emancipação do sujeito, se você acredita no sujeito enquanto humanidade, né? Essa emancipação do sujeito... Então você vive uma contradição, porque ela tá dentro de uma sociedade capitalista, você vai [es]tar todo tempo na contradição. Agora, a nossa luta tem que ser nesse sentido, a gente tem que continuar lutando. É difícil? É difícil, mas a gente não pode desistir. (S.M.B. – Pedagoga – CMAE Cajuru).

Corroborando com a entrevistada anterior, que propõe não desistir e lutar pela inclusão, por melhores condições para as escolas a fim de se tornarem efetivamente espaços inclusivos, as percepções e opiniões das entrevistadas reforçam condições mínimas. Resumidamente, ou em tópicos, se descreve abaixo as sugestões contempladas pelas profissionais para melhorar, transformar e garantir a efetividade da inclusão:

- Ouvir os pais ou contar com as famílias na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados.
- Preparo antecipado do professor que irá receber o educando com deficiência, a fim de que este possa buscar informações e planejar a recepção e o acolhimento do educando sempre que possível.

- Formação Continuada – Semana de Estudos Pedagógicos – SEP, que contemple o tema inclusão.
- Promover estudos, encontros e discussões entre os vários envolvidos no processo educativo para estar informado sobre as leis ou políticas de educação inclusiva, aprimorar conhecimentos e encontrar possíveis caminhos que promovam melhorias no processo de inclusão.
- Aceitação do processo de inclusão e eliminação da resistência quanto ao trabalho com as diferenças.
- Efetivação de medidas garantidas em leis ou documentos, mediante diminuição das burocracias e maior agilidade nos processos e encaminhamentos que envolvem a inclusão.
- Trabalho em rede ou parceria entre todos os profissionais que atendem ou assistem as crianças com deficiência, incluindo as que direcionam o processo de inclusão no município.
- Acreditar na inclusão e lutar pelas melhorias de estrutura e de condições.

Conclui-se, desta análise empírica, que existem potencialidades ainda por explorar na educação inclusiva. A potência de pensamento dos profissionais de educação, mesmo diante das inúmeras barreiras e dificuldades encontradas vindas das interpretações e das condições oferecidas pelas políticas maiores ou locais de Educação Especial Inclusiva, evidencia um discurso que se compromete com o processo de inclusão.

Para além das críticas vazias ou de negação quanto à aceitação das diferenças, vislumbram poder fazer de suas práticas formas de resistência. Almejando encontrar caminhos para agir em uma escola realmente inclusiva, desejam formação contínua para a construção de novas potências, outros recursos subjetivos e objetivos que desdobrem, em muitas possibilidades, suas vontades de poder incluir.

Primeiro, acreditar na inclusão. Se você não acredita na inclusão não vai ter luta nenhuma nesse sentido. E depois, brigar pela estrutura, porque se eu acredito na inclusão, se eu quero a inclusão, se eu acho que todos têm direito a essa inclusão, como é que eu posso concordar com esse modelo excludente? Como é que eu posso concordar com isso? Que eu continue avaliando crianças através de testes de inteligência, que eu continue segregando as crianças em

escolas especiais, em classes especiais, em salas de recursos, né? Então eu acho que é a primeira coisa: a nossa luta tem que ser nesse sentido, senão é discurso vazio. (S.M.B. – CMAE Cajuru).

CONCLUSÃO – POTENCIALIDADES POR VIR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando”, em “flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria [...] pegar em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. (DELEUZE, 1998, p.157)

Partindo desta provocação de Deleuze (1998), considerando que “fabular” relaciona-se com discursos e com a constituição de um grupo, de um povo, gostaria de resgatar nesta etapa do trabalho um pouco das “fabulações” engendradas, as pegadas e as linhas que tracei até aqui.

Como disse na apresentação desta cartografia, a ideia que move esta pesquisa é trazer a tona os dualismos entre políticas e práticas de Educação Inclusiva, por meio de suas potências e potencialidades. Quis provocar movimentos, escapar dos discursos preestabelecidos e criar outros discursos, ou ideias, em nome de uma minoria que é considerada “especial”.

Inicialmente, a temática de estudo e seu título surgem quando tomados pela minha própria prática profissional, afetada por um inconformismo ao constatar que o educando com deficiência e “especial” não tem a garantia de sua aprendizagem; de sua inclusão, mesmo diante dos inúmeros documentos normativos prescritos nas duas últimas décadas, período em que venho atuando em instituições educativas de Curitiba.

A partir deste incômodo inicial, o encontro com a cartografia e a escolha dessa metodologia de pesquisa não acontece por acaso. A opção pelo método cartográfico ocorre principalmente pela possibilidade de se habitar o território pesquisado, ou seja, uma aproximação que a cartografia admite em estar o cartógrafo implicado na sua própria pesquisa! Além disso, ao provocar “dobras”, o método cartográfico me conquistou, fazendo-me deslocar daquilo que está pronto e naturalizado, escapar das análises lineares, favorecendo criar outras ideias com perfil multiplicador.

Nesta análise dos documentos normativos, das leis que indicam e dão potência à Inclusão, assim como das práticas realizadas em alguns CMAEs e escolas de Curitiba, por meio de entrevista semiestruturada, se revelaram estratégias oportunas ao permitir o confronto dos discursos com a realidade que vivencio, das minhas práticas e das práticas de colegas, com os conceitos trazidos de Deleuze, filósofo contemporâneo, e seus leitores, por meio de

conceitos que ajudaram tecer um cenário mais claro e, digamos que novo, diante da complexidade do trabalho educativo e das relações escolares diante das diferenças.

Neste sentido, a opção teórica pela “Filosofia da Diferença” embasou esta cartografia, impulsionou a buscar nas linhas o desenho deste mapa. Diante das subjetividades construídas nos discursos escolares sobre a diferença e da objetividade das práticas de Educação Inclusiva, linhas bem diversas, molares, moleculares e de fuga compuseram juntas uma Geografia que procurou transcender, nas análises e problematizações, o aparente e visível presente na vontade de incluir docente.

Deixa-se claro que, longe de responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso da inclusão, a intenção desta análise cartográfica foi mapear as linhas que condicionam as interpretações das “Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Com o propósito de se “fabular” sobre Educação Especial, suas mudanças e a inclusão no ensino fundamental regular dos alunos com deficiência, a Filosofia da Diferença, favoreceu e contribui para se pensar na construção de uma pedagogia que ultrapasse a integração, que remeta ao pensamento e à criação de novos conceitos da diferenças, conforme propõe Deleuze.

Na primeira linha foi necessário traçar as pegadas que constituíram minha trajetória profissional, linha molar caracterizada pelas vivências que expressam os passos que me trouxeram aqui. No relato da minha caminhada, em Educação, boa parte direcionado a atuação na Educação Especial, o afeto, tomado como aquilo que afeta minha prática profissional, traz a identificação com o trabalho nesta área, faz acreditar que o fazer docente pode criar movimentos.

Mostrou-se, nesta linha, que as preocupações e incertezas geradas pelas potências dadas nas Políticas de Educação Inclusiva ao longo das duas décadas em que atuo nesta profissão vêm promovendo contradições; conforme os estudantes com deficiência marcam presença nas escolas de ensino regular, se ampliam também os debates e enfrentamentos sobre o seu direito de aprender, gerados a partir da (im)potência das práticas que não conseguem evoluir conforme as normativas propõem.

Ainda na linha um, evidenciou-se que a vontade de incluir docente busca linhas de fuga na própria prática ativa e criadora, afunilando-se, provocando por vezes satisfação em conseguir realizar um trabalho apropriado às necessidades deste educando. Em outros momentos, um sentimento de incompletude diante das limitações que remetem àquelas práticas que não avançam, gerando vazios, resultando em certo descontentamento ou insatisfação profissional. São vazios que dão outras potências, desejo que move o profissional a sair do conformismo, buscar conhecimentos e tentar ir além do que as políticas trazem potencialmente.

A linha dois foi pensada em mapear o percurso das Políticas de Educação Especial no Brasil, alinhando a cronologia das concepções de integração e de inclusão da pessoa com deficiência que estiveram e estão presentes nos documentos normativos desta área. De característica molecular, esta representou a linha institucional, onde os seus enunciados fazem parte dos agenciamentos coletivos e de Estado. Mostrou-se o poder e a potência destes enunciados que tencionam as práticas vivenciadas nas instituições de Curitiba, escolas e CMAEs, quando tentam potencializar o que nestes documentos estão previstos.

Quando estas políticas, representativas de um coletivo por enunciarem em nome de um grupo historicamente excluído da sociedade, assumem o caráter de agenciamento de controle, por colocarem a inclusão como imperativo de Estado, funcionam também como dispositivo de poder. Projetou-se, por meio desta linha, a função das Políticas de impor limites ou bordas, mas que diante das interpretações locais, institucionais ou dos profissionais, se desdobram e provocam dualidades como a de acolher a qualquer preço o estudante com deficiência, mas sem a garantia das condições para a aprendizagem e efetivação da inclusão.

Sem renunciar os avanços que as políticas inclusivas proporcionaram em termos de dar visibilidade às diferenças e, conseqüentemente, oportunidades a alguns estudantes com deficiência, vislumbra-se que a inclusão possa trazer garantia de aprendizagem, sendo assim, para além da atenção e participação nos espaços. Enquanto agenciamento, o emaranhado desta linha dois reflete as fragilidades no agir, quando as leis promovem a repetição da diferença. A inclusão ainda pode ser considerada como algo

distante: mesmo quando se faz presente nos espaços educativos, o estudante com deficiência, é um “outro” que, carregado de representações, não consegue ser visto nas suas potencialidades.

A linha três foi concebida a traçar as ideias, conceitos e concepções sobre a “Filosofia da Diferença”, trazidas pelas contribuições de Deleuze e seus leitores sobre as relações igualdade/diferença, unidade/multiplicidade, e de Michel Foucault sobre o poder nos discursos e os conceitos normalidade/anormalidade. Essa linha molecular e flexível sustentou a proposição de aproximações com as análises teóricas feitas pelos filósofos franceses que dão potência a encontrar linhas de fuga, que escapem dos convencionalismos que configuram os discursos da tradição.

Essa linha mais dobrável, essencial na composição desta cartografia, possibilitou ir além das percepções que privilegiam a homogeneização das diferenças. Cabe retomar que, muitas das ideias que as demais linhas trazem mostram que nos enunciados sobre inclusão há o predomínio dos discursos das Ciências, por meio dos saberes da medicina, que patologizam a deficiência, considerando esta muitas vezes como doença, algo que deva ser medicalizado e clinicamente tratado. Considerando a contribuição da medicina para educação, em auxiliar na compreensão e consequentemente em um direcionamento mais preciso para às deficiências, acredito que concretizou-se nesta linha a reflexão de que não basta dar um nome para o estudante com deficiência (o deficiente intelectual, o cego, o down, o autista, etc.): faz-se necessário entender que dentro da multiplicidade de um mesma deficiência há sempre um ser que é único.

Nas ideias de unicidade/multiplicidade, assim como nos demais conceitos destacados na linha três, ao mesmo tempo que auxiliam na compreensão das diferenças por meio de discursos contemporâneos, são provocadoras ao possibilitarem, ao invés de pensar nas impossibilidades e nos engessamentos que as leis promovem, apostar em fluxos que ampliem as concepções da diferença, escapando das justaposições que colocam o diferente, o estudante com deficiência, comparado com a normalidade, ou aquele que é reconhecido pela sua incompletude e déficit.

Partindo para a linha quatro, por meio da voz dos quatro entrevistados que atuam, assim como eu, na realidade da inclusão escolar em Curitiba, esta

linha mostrou as potencialidades de se praticar a inclusão. Os relatos das experiências vividas, narradas pelos protagonistas deste processo, representam as formas como as leis ou normativas da Educação Especial foram e são interpretadas. Nesta cartografia estes profissionais são porta-vozes das necessidades que as práticas escolares enfrentam, pois dão potência a uma inclusão com as condições de que dispõem; tentam aproximações com a inclusão idealizada nas leis, mas que diante das condições oferecidas não conseguem concretizar a vontade de incluir docente.

O estudo do cotidiano institucional aqui realizado configura parte desta cartografia, em que as linhas emaranhadas, entrecruzadas, formam este cenário em que se inserem as interpretações que se têm das Políticas de Educação Especial no município de Curitiba. As entrevistadas representam, nesta cartografia, os demais profissionais que atuam em escolas e CMAEs de Curitiba. Demonstram, nas narrativas das suas práticas, as possibilidades e desafios enfrentados quando o estudante com deficiência frequenta as salas de aula ou os atendimentos nos CMAEs. Esses profissionais confirmam os vazios deixados pelas interpretações das Políticas de Educação Inclusiva, que provocam voltas e desvios em suas ações, mas que apostam na estabilização ou na busca de certo equilíbrio por meio do fazer pedagógico que contemple as diferentes formas de aprender.

Na linha da escuta revela-se uma espécie de ambivalência que retrata a vontade de poder incluir docente e um estudante com deficiência frequentando os espaços escolares regulares, podendo ou não estar interagindo ou aprendendo. Neste sentido, considera-se que os estudantes com deficiência podem estar presentes no espaço escolar, mas não necessariamente ou efetivamente incluídos, conforme a abrangência a que este conceito remete.

Entende-se aqui que a inclusão pressupõe a garantia à educação de qualidade para todos, no sentido mais amplo dessa expressão, em que todos tenham acesso ao conhecimento. No entanto, as cotidianas incertezas de “o que fazer em cada caso”, revelam sobre as práticas profissionais do cenário da inclusão que muitos educandos são impactados por intervenções permeadas de insegurança. Os aprendentes acabam por não se apropriar do conhecimento, ou se apropriam de forma parcial, ficando, portanto, sem a garantia de aprendizagem. As lacunas deixadas pelas interpretações implicam

em falhas nos encaminhamentos ou inadequações, tendo por consequência além da fragmentação da aprendizagem até uma possível exclusão.

Percebe-se, nas entrevistadas, a preocupação com suas práticas, comprometidas com o trabalho educativo que desenvolvem, tentando buscar aperfeiçoamento profissional que fortaleça sua atuação, na intenção de atingir a aprendizagem do educando. Estes profissionais compreendem, assim como eu, que o aprendente com deficiência possui uma diferença ou singularidade em relação ao seu colega, também com deficiência, e em relação aos demais colegas da escola, portanto espera-se que deva ser respeitado enquanto ser humano e pessoa de direito.

Trazendo para esta reflexão a minha própria experiência e trajetória profissional e de pesquisadora, é fato que a formação do professor não acompanha, na mesma proporção, as demandas trazidas pelas leis que ditam a inclusão. Há um distanciamento visível entre as potências de inclusão das leis, as potencialidades da escola e também das práticas docentes. Neste sentido, as normativas que garantem o acesso dos estudantes com deficiência às escolas, mas não potencializam como se espera o direito à aprendizagem, bem como a permanência do educando com deficiência no ensino fundamental regular, confronta o imperativo das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva com a realidade objetiva destas.

Evidencia-se, portanto, por meio de lacunas ou falhas na formação do profissional, que o que se vem podendo fazer em nome desta lei, como são interpretadas suas exigências e medidas, a partir de um conjunto de ações e adaptações do cotidiano escolar para efetivação de uma prática de performance includente, cujos objetivos estão ainda longe de alcançar o esperado.

Sobre essa perspectiva, considerando ainda a escassez do acesso a novas abordagens conceituais que orientem valores para novas práticas no contexto do cotidiano das escolas, a ação docente vive um horizonte de poucos recursos para vislumbrar caminhos diferentes, alternativos para atuação diante das exigências emergentes da inclusão. Visualiza-se que os profissionais da Educação Inclusiva, diante dos encaminhamentos dados e das interpretações feitas a partir de Políticas de Educação, submetem suas práticas à

normalização sem estarem devidamente capacitados para operar de modo adequado, com aquilo que a norma orienta.

Ao refletir a diferença como princípio ético/estético, esta cartografia quis mostrar novas possibilidades e potencialidades; sensibilizar para que linhas de fuga surjam e possam traçar uma educação inclusiva, singular e democrática.

Conclui-se esta cartografia com a ideia de Deleuze e Gattari (1995) de que este mapa aberto, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes possa ser realimentado por outros estudos, pesquisas e práticas que colaborem para que, na solidão povoada, encontros propiciem múltiplas entradas, para se cartografar na escola caminhos em uma mesma direção. Que este caminho seja o do respeito às diferenças!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aument. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AGAMBEN, G. **A potência do pensamento**: Ensaio e Conferências. Trad. António Guerreiro. Relógio D'Água: Lisboa, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Senado Federal. Brasília: 1961.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Senado Federal. Brasília: 1971.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____, **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência**. Decreto nº. 3.298 (20/12/1999). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Senado Federal. Brasília: 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Planejando a Próxima Década** – Conhecendo as vinte metas do plano nacional da educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. MEC/SAZE. Brasília: 2014. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 mai. 2015.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Trad. Sandra Trabuco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA V.L.A.S.; STAUFFER, A.B. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (org). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, L.B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, Vol. 7, nº2, p.66-77 - mai./ago.2014. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15111>.

Acesso em: 14 jun. 2015.

CUNHA, C.M. **Filosofia-Rizoma - Metamorfoses do pensar**. Curitiba: CRV, 2011.

CURITIBA, **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2ª. ed. Vol. 4. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: 2006.

_____. Regimento do Centro Municipal de Atendimento Especializado Iva de Abreu Costa Silva. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: 2008.

_____. **Construindo o Plano Municipal de Educação** - uma contribuição para o diálogo. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Qualidade. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DELEUZE, G. **Nietzsche**. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelhart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelhart. - São Paulo: Edições 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

_____. **A Ilha Deserta e outros textos** - Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade - Tradução brasileira. Editora Iluminuras, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7134355/Deleuze-Ilha-Deserta#scribd>. Acesso em: 29 mai. 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Edições 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRE, N.P.L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélios século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, M.C.; FERREIRA, J.F. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOÉS, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de Saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1974). Trad. Eduarda Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, C.R. de. “Normalidade”: Revisitando o conceito. **XI ANPED Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647>. Acesso em: 22 mar. 2014.

GOES, M.C.R. de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais – a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOES, Maria Cecília Rafael de. e LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (orgs). **Políticas e Práticas de educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.de C.M.; REBELO, A.S. O “especial” na educação, atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise M. de.; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina M. (org). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KASTRUP, V; BARROS, R.B de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V; BARROS, R.B de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NIETZSCHE, F.W. **Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma Filosofia do Futuro**. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

OLIVEIRA, I.B. de. Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas. **Revista Contrapontos**. Itajaí, Vol.9, nº3, pp.18-31, set/dez 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469> Acesso em: 21 jun. 2015.

ONU, Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>. Acesso em: 25 set. 2014.

PAN, M. **O direito à diferença**: Uma Reflexão Sobre a Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva. Curitiba: Ibpx, 2008.

PARANÁ. Instrução Nº014/08 e Nº015/08. Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação.

_____. Instrução nº 20/2010 e 016/2011. Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação.

PIERUCCI, A.F. **Ciladas da Diferença**. Curso de Pós-Graduação em Sociologia - USP. São Paulo: Edições 34, 1999.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (org). **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, M.P. dos.; PAULINO, M.M. (org). **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R.K. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Terminologias sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: <http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (org). **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. M. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, C.; DUCHATZKY, S. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel**: Políticas e Práticas da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, A.V.M. de. A Expressão da Diferença nas Tensões da Identidade. **Revista Fórum Identidades**. Organizada pelo GEPIADDE, Ano 2, Vol. 4, julho (2008). Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/515/1/DiferencaTensoesIdentidade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Liliane Repinoski Franco, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, e prof^a Dr^a Claudia Madruga Cunha, estamos convidando a Senhora, professora/pedagoga a participar de um estudo intitulado “POTÊNCIAS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – UM DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES” onde pretende-se analisar algumas práticas dos profissionais que atuam junto aos educandos com deficiência, incluídos no contexto do ensino regular de 1º ao 5º ano, identificando aspectos compõem o cotidiano da escola e da sala de aula em relação a estes, assim como quais características apresentam diante das atuais políticas nacionais inclusivas realizadas em escolas de Curitiba e nos Centros Municipais de Atendimento Especializados.

- a) O objetivo desta pesquisa é estudar as práticas dos professores com relação ao trabalho inclusivo de alunos com deficiência na escola de ensino fundamental de 1º ao 5º ano.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder as perguntas de uma entrevista aberta com relação ao seu trabalho com os alunos com deficiência, no período normal em que atua.
- c) Para tanto você deverá comparecer nas aulas regularmente, na instituição em que atua para realização da entrevista que acontecerá em um dia, previamente agendado em horário de permanência em que estiver disponível, por aproximadamente 50 minutos.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: ocasionalmente a entrevista poderá gerar dúvidas ou ansiedade para responder as perguntas na entrevista.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:
 - Aprimorar conhecimentos e concepções sobre a diferença;
 - Contribuir para construção de um ensino para o deficiente;
 - Vislumbrar possíveis caminhos para as demandas do profissional que se depara com a inclusão;
 - Contribuir para o avanço científico.
- f) A pesquisadora Liliane Repinoski Franco, Pedagoga, responsável por este estudo poderá ser contatada por telefone, e-mail ou nos endereços residencial ou comercial para esclarecer eventuais dúvidas que a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo:

Residencial: Rua João Meira, 182, Vila São Cristovão – Piraquara – PR.
CEP: 83305370
Fones: (41) 36732364 ou (41) 84168815

Comercial: Rua Eng. Enedina Alves Marques s/n - Cajuru, Curitiba – PR
Fone: (41) 32667281
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pela orientadora desta pesquisa, no entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Eu, _____

li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho ou sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2015

Assinatura do participante de pesquisa

Liliane Repinoski Franco
Pesquisadora

ANEXO II**Roteiro para entrevista :****IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

idade:

Instituição:

Bairro:

Função:

Formação:

Tempo de serviço na educação:

Tempo de serviço na rede municipal de ensino:

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO:

FOCO - SUBJETIVIDADE PROFISSIONAL (experiências, conhecimentos e desafios com relação às práticas e às políticas de educação especial)

1. Por que você escolheu como profissão ser professor?

2. O que o conduziu, nesta carreira, para uma atuação no Ensino Especial?

3. Quando foi sua primeira experiência com educandos da Educação Especial, você já tinha alguma formação nesta área?

3. Você recorda de situações nas quais se sentiu desamparado (a) atendendo uma criança com deficiência? () sim () não

3.1. Você pode nos relatar alguma ou algumas...

4. Você já se percebeu sem recursos técnicos e/ou conhecimentos suficientes para atuar com alguma deficiência específica? () sim () não

4.1. Dos recursos técnicos: você conhecia a deficiência, mas não sabia como encaminhar o processo educativo para aquela deficiência específica.

Quantas vezes ocorreu: uma () duas () três () mais vezes

4.2. Dos recursos teóricos você desconhecia a existência daquela deficiência.

Quantas vezes ocorreu: uma () duas () três () mais vezes

5. Você já precisou buscar algum recurso material ou recurso adaptado para o trabalho pedagógico direcionado ao educando com deficiência? () sim () não

5.1 Como foi o acesso e uso? () fácil () difícil () nem um nem outro

5.2 Necessitou ou teve alguma orientação? () sim () não

6. Você costuma ter acesso aos documentos que norteiam as práticas que vem se realizando na sua instituição (políticas nacionais/ estaduais ou municipais de educação inclusiva)? () sim () não. Explique:

7. Você tem acesso fácil a estes documentos? () sim () não

7.1. Quando você sentiu necessidade de recorrer a estes documentos:

() Nunca () algumas vezes () sempre () uma única vez

8. Você já foi chamado a discutir internamente (na sua instituição) ou com outros profissionais da Rede Municipal as "Políticas de Educação Inclusiva" em Curitiba?

Internamente () sim () não

Fora da Instituição () sim () não Onde? _____

9. Nos últimos dois ou três anos você participou de algum curso direcionado a inclusão do aluno com deficiência promovido pela prefeitura de Curitiba?

() sim () Não

9.1. Como você avalia as contribuições destes cursos para sua formação continuada e para sua prática profissional?

FOCO - OBJETIVIDADE OU ROTINA

(quer-se entender como as práticas, junto às políticas, vêm construindo uma rotina na escola/CMAE)

1. Na instituição que você atua existem critérios que estabelecem prioridades para o encaminhamento, atendimento ou diagnóstico dos educandos com indicativos de deficiência? Quais são eles?

2. Há uma rotina para o processo de acolhimento e desenvolvimento de aprendizagem do aluno com deficiência (diagnosticada ou não), visando atenção às suas necessidades?

3. Como acontece o processo de inclusão do educando com deficiência na instituição em que atua desde o ingresso da criança:

3.1. Quais são as formas de acolhimento e encaminhamentos:

3.2. Como de dá o Planejamento das práticas a serem realizadas:

4. Existem procedimentos internos da equipe profissional para atenção à área sócio afetiva do educando com deficiência? () sim () não

4.1. Como são organizados quanto a organização e os procedimentos?

5. A família do educando com deficiência tem sido chamada a contribuir para o planejamento e permanência do processo educativo?

() sim () não

5.2. Com que frequência?

_____ Vezes por () Semana () mês () semestre () ano

6. Existe um planejamento dos conteúdos/habilidades e das práticas para o desenvolvimento intelectual do educando com deficiência? () sim () não

() Semanal () Mensal () Trimestral () Semestral () Anual

7. Existe uma equipe que acompanha os atendimentos externos à escola/CMAE dos educandos com deficiência? () sim () não

7.1 Como ou de que modo este grupo estabelece a relação entre o professor e estes profissionais?

8. A escola ou o CMAE promove encontros, reuniões ou estudos dirigidos ao grupo de trabalho que atende o educando com deficiência?

() sim () não.

8.1 Com que frequência estas atividades acontecem?

_____ Vezes por () Semana () mês () semestre () ano

8.2. Na sua percepção estes momentos são relevantes? () sim () não.

8.2.1. Em que medida esta prática contribui para o trabalho pedagógico direcionado ao educando com deficiência?

9. Com qual frequência os profissionais discutem suas atividades com a família?

_____ Vezes por () Semana () mês () semestre () ano

9.1. Na sua opinião, qual ou quais são as contribuições (ou não há) desta relação (escola/família) para o trabalho pedagógico e/ou para o desempenho acadêmico do educando com deficiência?

QUESTÕES ABERTAS

1. Qual é a sua opinião sobre a inclusão do deficiente no ensino fundamental da forma que acontece hoje?

2. Quanto as políticas de educação para o educando com deficiência, o que você acha que deveria ser aprimorado, acrescentado ou modificado, para que a inclusão se efetive enquanto prática nas escolas?

3. Na sua opinião, o que poderia ou precisa ser feito para que as escolas se tornem espaços efetivamente inclusivos?